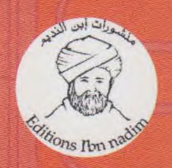




أ. د. علي عباس مراد

الهندسة الاجتماعية

صناعة الإنسان والمواطن

Social Engineering

Manufacturing of Human & Citizen



ابن النديم للنشر والتوزيع
دار الروافد الثقافية - ناشرون

الهندسة الاجتماعية

صناعة الإنسان والمواطن

الهندسة الاجتماعية

صناعة الإنسان والمواطن

ابن النديم للنشر والتوزيع
دار الروافد الثقافية - ناشرون

الهندسة الاجتماعية

صناعة الإنسان والمواطن

Social Engineering

Manufacturing of Human & Citizen

أ. د. علي عباس مراد
أستاذ الفكر السياسي
كلية العلوم السياسية-جامعة بغداد







الهندسة الاجتماعية: صناعة الإنسان والمواطن

تأليف: أ. د. علي عباس مراد

الطبعة الأولى، 2017

عدد الصفحات: 440

القياس: 17 × 24

الترقيم الدولي ISBN: 978-9931-599-20-3

الإيداع القانوني: السداسي الأول/2017

ابن النديم للنشر والتوزيع

الجزائر: حي 180 مسكن عمارة 3 محل رقم 1، المحمدية
خلــوي: 03 76 20 661 213+

وهـــران: 51 شارع بلعيد قويدر
ص.ب. 357 السانيا زرباني محمد
تلفاكس: 88 97 25 41 213+
خلــوي: 03 76 20 661 213+
Email: nadimedition@yahoo.fr

دار الروافد الثقافية ـ ناشرون

خلوي: 28 28 69 3 961+

هاتف: 37 04 74 1 961+

ص. ب.: 113/6058

الحمـراء، بيروت–لبنان

Email: rw.culture@yahoo.com

المحتويات

«إن كل شيء..يتصل اتصالا جوهريا بالاعتبارات السياسية، وإنه ما من شعب يملك، مهما يكن تقدمه، أن يصبح في حال غير التي تعدّهُ لها طبيعة نظام الحكم فيه. ومن ثم، فإن المسألة الكبرى، مسألة خير نظام ممكن للحكم، انكمشت في نظري إلى ما يأتي: ما كنه نظام الحكم الصالح لتكوين الشعب الذي يكون أفضل صفات، وأكثر تنورا، وأوسع حكمة..

وبالإيجاز الشعب الذي يكون (أحسن شعب، بأوسع معاني كلمة أحسن)؟؟؟».

جان جاك روسو-الاعترافات
الكراسة التاسعة (سنة 1756)

«أَعِد صنع الإنسان قبل أن تُعيد صنع المواطن.. حينها سيكون لديك قوانين فعالة»

إلكسي دي توكفيل

شكر وتقدير

اتفق القاصي والداني، قديما وحديث، على وجوب الإقرار بالفضل لأهله وشكرهم عليه، ويأتي من هذا الباب ما لا بد لهذا الكتاب وكاتبه من الإقرار به أولا من الفضل في البدء به وانجازه لله سبحانه وتعالى، له الحمد والشكر على الدوام، والشكر موصول أيضا لجامعة بغداد وكلية العلوم السياسية وفرع الفكر السياسي لمنحي إجازة التفرغ العلمي لمدة عام واحد (2013-2014) لهذا الغرض، ثم للجامعة اللبنانية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية/ الفرع الرابع، ممثلا في شخص مديرته الدكتورة غادة شريم ومديره السابق الدكتور نديم مراد، لتكرمهم باستضافتي في ذلك العام، وما أبدوه من حسن الاستقبال ولطف التعامل. وإذ أشكر لهذه الجهات فضلها الكبير على المستوى العام، أتشرف على المستوى الخاص بأن أشكر الأعزاء من الأساتذة والموظفين والطلبة في الكليتين، الذين تكرموا بمساعدتي، فلهم مني جميعا جزيل الشكر وعظيم التقدير. ولا بد أيضا من الإقرار بما تلقيته من مساعدة وعون كبيرين ودائمين من الأصدقاء الأعزاء كل من الأستاذ الدكتور حسن مجيد العبيدي من قسم الفلسفة - كلية الآداب - الجامعة المستنصرية، والأستاذ الدكتور عفيف عثمان والأستاذ الدكتور علي حميّة من قسم الفلسفة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية/ الفرع الرابع - الجامعة اللبنانية، والأخ الدكتور علي عبود المحمداوي من قسم الفلسفة-جامعة بغداد، وكل من دار ابن النديم و دار الروافد الثقافية، لجهودهم المشكورة التي أوصلت الكتاب إلى القارئ الكريم، وأخيرا، وليس آخرا، فإن هذا الكتاب وكاتبه، يدينان بفضل أكبر من كبير وأكثر من كثير للصديق الراحل (مثنى هليل العاني)، الذي كان أول من قرأ خطته وأفكاره التأسيسية، ونبهني

بما عرفه عنه الجميع من علمه الوافر وخلقه الرفيع وأدبه الجم إلى ما فيه من هنات ومشكلات كثيرة، حاولت صادقا وجاهدا تصويبها؛ جزاه الله عن الصداقة والعلم خير جزاء، وغفر له وتغمده بواسع رحمته.

المقدمة

من الجرأة بالتأكيد، الإقدام على التفكير والكتابة اليوم في الدواعي العملية والتأسيسات النظرية لصناعة الإنسان والمواطن، ومن ثم صناعة الإنسانية والمواطنة، وسياقات نشأة هذه الصناعة وتطورها، بعد أن فكَّرت فيها من قبل، أو فكرت فيها وكتَبَت عنها، عقول أعلام كبار أمثال كونفوشيوس وسقراط وأفلاطون وأرسطو، وسلسلة طويلة تعاقبت بعدهم من المفكرين عامة والفلاسفة خاصة. لكنها جرأة الإنسان على التطلع لأن يُقدِّم في إهاب جديد، ويعالج من منظور مختلف، ولو جزئيا، ما سبق وقدمه وعالجه من هم أكفأ منه وأقدر، آملا من ذلك، إعادة فتح باب الاهتمام بموضوع بحثه، أو على الأقل بجوانب منه، لم تحظ بالاهتمام الكافي بها من قبل. وتتفاقم جرأة من يُقدم على ذلك حتى تصل حد التهور، حين يتطلع إلى التفكير والكتابة في صناعة الإنسان والمواطن من منظور سياسي*، بعد أن أوشكت هذه الصناعة أن تصبح اليوم، أو أنها أصبحت فعلا، علما بينيا مركبا رباعيا، يجمع بين علوم الهندسة والاجتماع والتربية والسياسة، ناهيك عن جرأته وتهوره حين يتطلع إلى التفكير والكتابة في العلاقة المتبادلة بين هذه العلوم أيضاً.

ويكمن أساس ومسوغ الزعم بالطبيعة العلمية البينية المركبة رباعيا للصناعة الاجتماعية للإنسان والسياسية للمواطن في:

* تستخدم كلمات سياسي وسياسة والسياسة وسياسية في هذا الكتاب للدلالة على كل نشاط فكري أو عملي، فردي أو جماعي، مباشر أو غير مباشر، علني أو خفي، مؤيد أو معارض، يتعلق بحكم الجماعة وإدارة شؤونها العامة، وتنظيم علاقاتها الداخلية والخارجية، واتخاذ القرارات الإلزامية العامة بهذا الخصوص.

- أولاً: توظيف هذه الصناعة للمبادئ والقوانين النظرية العامة للعلوم الهندسية في صناعة الإنسان والمواطن من منظور التطبيق الاجتماعي لتلك المبادئ والقوانين الطبيعية.

- ثانياً: توظيف هذه الصناعة للمبادئ والقوانين العامة والخاصة للعلوم الاجتماعية في صناعة الإنسان والمواطن من منظور طبيعته وخصائصه الاجتماعية والسياسية في آن واحد.

- ثالثاً: توظيف هذه الصناعة للمبادئ والقوانين العامة والخاصة للعلوم التربوية في صناعة الإنسان والمواطن من منظور ضرورة التربية/ التنشئة وأهدافها الاجتماعية لصناعة الإنسان والمواطن، الفرد والمجتمع، وصلة هذه الصناعة بالثقافة والوراثة الثقافية.

- رابعاً: توظيف هذه الصناعة للمبادئ والقوانين العامة والخاصة للعلوم السياسية في صناعة الإنسان والمواطن من منظور الدواعي والأهداف السياسية لهذه الصناعة وتلك الخصائص معا، ولثلاث مرات في آن واحد:

- **المرة الأولى** من منظور سياسي عام بتأكيد هذه الصناعة الدائم على البعد السياسي لكل ما هو اجتماعي وتربوي، عرفنا ذلك أم جهلناه، اعترفنا به أم أنكرناه.

- **المرة الثانية** من منظور سياسي خاص بتأكيد هذه الصناعة الدائم على البعد السياسي المباشر وغير المباشر لمقاصد وأنشطة ووسائل وأساليب صناعة أسس ومصادر شرعية السلطة السياسية، بقدر ما أن هذه الصناعة أيضاً، أهم وأقدم مقاصد وأنشطة ووسائل وأساليب صناعة السيطرة والتحكم الاجتماعية عامة والسياسية خاصة.

- **المرة الثالثة** من منظور سياسي خاص بتأكيد هذه الصناعة الدائم على البعد السياسي المباشر وغير المباشر لمقاصد وأنشطة ووسائل وأساليب صناعة الشرعية والرضا والقبول السياسي، لضمان توفير متطلبات السيطرة والتحكم الاجتماعي- السياسي، عبر صناعة الأفكار والقيم والسلوكيات للإنسان والمواطن وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا، ولأهداف تتعلق في الجانب الأساس منها بالسلطة السياسية ومؤسساتها واحتياجاتها وأهدافها وسياساتها ووسائلها وأساليبها.

وبغية تجنب أكبر قدر ممكن من المخاطر والعواقب غير المحسوبة التي يمكن أن تعاني منها مثل هذه المقاربة النظرية السياسية لصناعة الإنسان والمواطن بطبيعتها البينية المركبة، لو أنها مضت على عواهنها، بلا خط سير واضح ومحدد، ولا دليل يهديها سواء السبيل، فقد جرى التأسيس لها بفرضية مفادها:

«إن المجتمعات الإنسانية كلها، مارست صناعة الطبيعة والخصائص الاجتماعية والسياسية، لمادتها البشرية، فرديا وجماعيا، تحت مسمى التربية ثم التنشئة الاجتماعية من قبل، وستمارسها اليوم وغدا تحت مسمى الهندسة الاجتماعية، وإن ظروف نشأة وتطور الأنظمة السياسية الغربية الحديثة، جعلتها السباقة لإدراك أهمية هذه الصناعة، وضرورة توليها لمسؤوليتها، ووفرت لها الإمكانيات اللازمة لاستخدامها لتؤمن لها الشرعية اللازمة لحكم مجتمعاتها، والتحكّم بها، والسيطرة عليها، بأقل قدر من الحاجة لاستخدام وسائل القسر والإرغام المادية».

وتم إخضاع هذه الفرضية لإجراءات التحقق منها، والكشف عن صحتها، بالقدر الممكن إنسانيا من الموضوعية والمنهجية والعلمية، بدراسة الأشكال المتعاقبة من المعرفة بصناعة الإنسان والمواطن، تزعم أنها أشكال معرفية علمية وعملية في آن واحد، وتعيين الشروط التي جعلت هذه الأشكال المعرفية، وتجعلها على الدوام، ضرورة لازمة ليس لتميّز الإنسان عن باقي الكائنات الحية عقليا واجتماعيا فحسب، بل وضرورة لازمة أيضاً لوجوده واستمراره الفردي والاجتماعي، وحتى قبل تميّزه، تأسيسا للاحتمالات المستقبلية بشأن أهداف هذه المعرفة واستخداماتها، وما يمكن أن تطرأ عليها من تحولات، فبين ما نعرفه وما نمارسه علاقة وطيدة، تجعل تغيير أحدهما متعذرا دون تغيير الآخر، مع الحرص على إخضاع محاولة التحقق من صحة الفرضية لقيدين أساسيين:

- **القيد الأول**: قيد التأكيد الدائم على التميز الإنساني بالخاصيّة الفكرية، مما جعل الطابع الأول الغالب على هذه المحاولة هو الطابع الفكري.

- **القيد الثاني**: قيد التأكيد الدائم على التميز الإنساني بالخاصيّة السياسية، مما جعل الطابع الثاني الغالب على هذه المحاولة هو الطابع السياسي.

وهو ما انتهى باكتساب هذه المحاولة طابعا مركبا فكريا سياسيا في آن واحد.

لقد جعلتني الخشية من عدم إيفاء موضوع هذا الكتاب حقه كما يتوجب على المتخصص أن يفي بحق ما يكتبه، مترددا ولوقت طويل في كتابة ما كتبته بشأنه، ثم ترددت أكثر في نشره بعد كتابته، إذ ينطوي نشر الكاتب لما يكتب على خطر عرض عقله على الناس، إراديا وعلنيا، بما يضعه موضع التحقق والاختبار اللذان يكشفان عن حقيقته، ويبيِّنان قَدْرَهُ وقُدرَتَه. ولكن مهنة التعليم ذات فوائد جمة ومنافع مهمة في هذا الخصوص، لعل أولها وأبرزها بعد إفادة المتعلم وانتفاعه بما يتعلمه، وإفادة المعلم وانتفاعه بعلمه، هو ما اكتسبته بعد مزاولة هذه المهنة لما يزيد على عقدين من الزمن من تجربة وخبرة عرض عقلي في قاعات المحاضرات، مما منحني الجرأة على تكرار فعل ذلك بنشر ما اكتبه، ناهيك عما أفدته من التعليم أيضاً من تعمّق معرفتي بما تعلمته وعلّمته من دواعي الانشغال الإنساني الدائم قديما وحديثا بالتصميم والتخطيط المسبقين لصناعة الإنسان والمجتمع، عبر هندسة تكوين وبناء أفكار وقيم وسلوكيات الأجيال الإنسانية الجديدة، وإعادة هندسة ما سبق وتم تكوينه وبناءه منها لدى الأجيال القديمة، والدواعي والعوامل الكامنة وراء اتساع نطاق هذا الانشغال، وتزايد قوته وتسارع وتائره مما بات ظاهرة عامة ومشتركة بين عامة الأفراد والمجتمعات الحديثة والمعاصرة كلها. إذ على الرغم مما قيل ويقال وسيقال عن الاختلافات القائمة بين المجتمعات، وأفراد المجتمع الواحد، وحتى الأسرة الواحدة، ليس في العصور المختلفة فحسب، بل وفي العصر الواحد أيضاً، فإن هذا الاختلاف، لا يطال بالتأكيد المسائل المتعلقة بالاحتياجات الأساسية المشتركة بين المجتمعات الإنسانية كلها، وعلى رأسها مسألة حاجتها المتماثلة إلى عمليات منتظمة ومتواترة ومتواصلة ومتماثلة لصناعة أفكار وقيم أفرادها، تأسيسا وتمهيدا لصناعة سلوكياتهم، عبر هندسة خصائصهم الإنسانية، الاجتماعية والسياسية، الفردية والاجتماعية، ليس فقط لضمان استقرار هذه المجتمعات واستمرارها عبر ضمان استقرار أفكارها وقيمها واستمرارها في عقول وسلوكيات أجيالها القديمة والجديدة، بل وأيضاً لضمان استقرار واستمرار

اكتساب أفرادها لخصائصهم الإنسانية، الفردية والجماعية، التي **يرثون بالقوة** مقوماتها وإمكاناتها البيولوجية، بقدر ما **يكتسبون بالفعل** شروطها ومهاراتها الاجتماعية والسياسية عبر الصناعة الاجتماعية-السياسية لأفكارهم وقيمهم، تأسيسا وتمهيدا لصناعة سلوكياتهم.

وازداد اهتمامي بهندسة/صناعة الإنسان والمواطن، بازدياد معرفتي بأهميتها وضرورتها الحيوية ليس فقط لاستقرار الحياة الاجتماعية في حاضرها ومستقبلها، واستمرارها على نهجها المعتاد، بل وأهميتها وضرورتها الحيوية أيضاً لتغيير طبيعة الحياة جزئيا أو كليا، بحكم الصلة الأكيدة والوثيقة بين هذه الطبيعة من جهة، وبين الهندسة الاجتماعية لأفكار الناس وقيمهم وسلوكياتهم من جهة ثانية. وتكمن علة هذه الصلة في أن الرغبة الإنسانية، الفردية أو الجماعية، في تبنى وتطبيق أي من خيارات استمرار أو تغيير ظروف الحياة، ومهما كانت طبيعة هذه الخيارات وحدودها، تحتاج في تطبيقها وبشكل أول وأساس إلى توفر المادة البشرية المستعدة لتولي مسؤولية المفاضلة بين الخيارات، وتحمّل أعباء تطبيق المرغوب منها، وأول الخصائص الواجب توفرها في هذه المادة هي خاصيّة امتلاك المقومات الفكرية والقيمية التي تحدد المقومات السلوكية الفردية والجماعية اللازمة لتبني وتطبيق تلك الخيارات، وهو ما يندرج جملة وتفصيلا ضمن دواعي وأهداف الهندسة الاجتماعية لأفكار الإنسان وقيمه وسلوكياته. ولعل أول ما يستحضره الذهن في هذا الخصوص هو المعنى الذي عبر عنه بشكل فني الشاعران الكبيران:

حافظ إبراهيم في قوله:

الأم مدرسة إذا أعددتها   أعددت شعبا طيب الأعراق..

ومعروف الرصافي في قوله:

ولم أر للخلائق من محلٍ   يهذبها كحضن الأمهات

فحضن الأم مدرسة تسامت   لتربية البنين أو البنات

اللذان يذكراننا بأن الأم هي مربية/صانعة الشعوب والمجتمعات، وأن صواب وصلاح هذه التربية/الصناعة، مشروطان أولاً ومحكومان كليا بصواب

وصلاح التربية/ الصناعة التي خضعت لها الأم ابتداء، بوصفها الموكلة بتربية/ صناعة الأجيال الجديدة من الأبناء الذين لن تكون أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم إلا كما تصنعها لهم وفيهم أمهاتهم بالتربية. وإذ باتت أطراف ومؤسسات عديدة اليوم، داخلية وخارجية، مجتمعية وحكومية، إنسانية وتقنية، تشارك الأم ومن ورائها الأسرة في تربية/ صناعة الأبناء، وهي أطراف ومؤسسات يمتلك بعضها كما ونوعا هائلين من القدرات، يجعلانها تفوق الأم والأسرة معا في القدرة على التأثير في مقدمات هذه الصناعة ونتائجها حتى لم نعد نعرف اليوم من يصنع من؟ ولماذا يصنعه؟ وكيف يصنعه؟ فقد أشعرني ذلك بضرورة تقديم هذه المحاولة المتواضعة لدراسة الأصول الفكرية والعملية القديمة منها والحديثة والمعاصرة لهندسة الإنسان وصناعة خصائصه الفردية والاجتماعية-السياسية.

وتأسيسا على ما تقدم، أكاد أزعم هنا، وعسى أن أكون مصيبا وصادقا في زعمي، أن هذا الكتاب جديد تماما على المكتبة العربية في عنوانه الذي لم أجد له نظيرا فيها، وهو أيضاً، وعلى قدر علمي المتواضع، جديد في نظرته لموضوعه وأسلوب تعامله معه، تعاملا جمع بين العمومية والتخصص في هذا الموضوع من جهة، والتركيز على بعديه الاجتماعي والسياسي من جهة ثانية، والربط بين القديم والحديث والمعاصر من مساراته من جهة ثالثة. وإذا كان من المسلّم به أن الإنسان صناعة الإنسان، وأن الإنسانية الاجتماعية والمواطنة السياسية، صناعة اجتماعية، على تفاوت في تقدير النصيب الإنساني في هذه الصناعة، فإن تفاصيل ذلك كله لم تحظ في اللغة العربية من قبل بدراسة جامعة، كما حاول هذا الكتاب أن يدرسها في أصولها، ودواعيها الاجتماعية والسياسية، الفردية والمجتمعية، وتأسيساتها النظرية، وتطبيقاتها العملية، والتحولات الحادثة في تلك الدواعي والتأسيسات والتطبيقات قديما وحديثا.

ولكن هذا، لا يمنع من الإقرار أيضاً، بأن كل ما قد يقال عن حسنات هذا الكتاب وايجابياته، لا يمكن أن ينزهه عن السيئات والسلبيات التي لا بد أن يكون حافلا بها، لأنه أولاً نتاج إنساني، ولا بد لكل نتاج إنساني أن يكون ناقصا وقاصرا، نقصان وقصور الإنسان الذي أنتجه، ولأنه ثانياً يعالج موضوعا على قدر من الأهمية والاتساع والشمول، لا يمكن لكتاب واحد أن يزعم

انفراده بالقدرة على أن يفيه حقه، ولا الإحاطة بجملة أبعاده وجوانبه، خصوصا وأننا نعيش اليوم في عالم القرية الكوكبية الحافل بدعوات وسياسات عولمة أفكار وتطبيقات الاقتصاد الرأسمالي، والليبرالية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والهويات الفرعية، عالم يعاني من التعصب والتطرف وما ينتج عنهما من عنف وإرهاب، بات يعاني منهما الفرد والجماعة والدولة على حد سواء، عالم ثورات شعبية عربية، أريد لها أن تكون ربيعا، فكانت شتاء عاصفا أطاح بالأنظمة التي قامت الثورات ضدها، ثم اشتدت عواصف ذلك الشتاء وامتدت، فأطاحت حتى بالمجتمعات الثائرة، وفتحت عليها أبواب جحيم الهجرة والنزوح والتهجير والقتل الجماعي، وخلطت أوراقها حتى بات المدافعون فيها اليوم عن المصالح الأجنبية، أكثر بكثير من المدافعين عن المصالح الوطنية، ولم يعد لقيم الاستقلال والسيادة والوطنية والشرف السياسي والنزاهة الوظيفية لا طعم ولا معنى. وكان في ذلك كله دواع ودوافع ومسوغات أكثر من كافية للشعور بضرورة ولزوم أن يمتلك من يعيش في مثل هذا العالم المعرفة، أو بعض المعرفة، بالوسائل والأساليب والأهداف التي يتم بواسطتها ومن أجلها تصميم النماذج الإنسانية، الفردية والجماعية، وإنتاجها وإعادة إنتاجها، في عالم كهذا.

لقد تطلّب انجاز هذا الكتاب جهدا مضنيا، ليس فقط بسبب البحث الدائب والدائم عن مصادره، وصياغة مقدماته ونتائجه، وترتيب وعرض أفكاره، بل وأيضاً بسبب التفكير أصلا وابتداء في ذلك كله طوال سنوات، حتى أتيحت الفرصة أخيرا لاكتماله في صيغته النهائية التي أرجو بعد ذلك العناء وتلك المعاناة، أن تكون على قدر من الصواب والموضوعية والجدوى النظرية والعملية، تجعله جديرا بجهد ووقت من يكون مستعدا للتضحية بهما للتصدي لقراءته، وعلى ما يراودني من أمل كبير في بلوغ هذا الهدف أو بعض منه، فإني اعتذر إن لم أفعل، ولن أفعل ولو حرصت..

فالكمال لله وحده سبحانه وتعالى،

له المِنَّةُ والحمد، وله الأمر من قبل ومن بعد.

المؤلف

بغداد 2016

الفصل الأول

جينالوجيا* الهندسة الاجتماعية

المبحث الأول
في التربيـــة

تبدو معرفة ماهية الأفكار والأنشطة الإنسانية، تمهيدا وتأسيسا لمعرفة أبعادها السياسية الفكرية والعملية، مرهونة دائما وعلى كل حال بأن نعرف أولاً، لماذا بدأت هذه الأفكار والأنشطة؟ وكيف بدأت؟ ولماذا وكيف تطورت وانتهت إلى ما هي عليه اليوم؟ وهي المعرفة التي يقول كارل بيكر عن متطلباتها: "لم يعد في استطاعتنا أن نتحقق من هوية شيء ما، إلا إذا تتبعنا الأشياء المتعددة التي كانها بالتعاقب، قبل أن يصير الشيء الذي هو كائن الآن، والذي سيكف توا عن أن يكونه" (بيكر. 1958. ص74). وإذ ذهبت فرضية

* يُستخدم مصطلح الجينالوجيا هنا للدلالة على علم أصول الهندسة الاجتماعية كنشاط يستهدف تصميم الإنسان والمجتمع وصناعتهما، أيا كان مسمى هذه الصناعة وتجلياتها عبر العصور، وكيفما كانت وسائل وأساليب إدارتها وطرق أدائها لوظائفها وتحقيقها لأهدافها على تعدد المجتمعات واختلافها. وبذلك، تمثل الجينالوجيا الأرض المشتركة التي تلتقي عليها الهندسة الاجتماعية بأصولها الفكرية والعملية، عبر الاهتمام بما حدث ويحدث فعلا في جميع صور هذه الهندسة ومراحل تاريخها المتعاقبة. وتكمن أهمية البحث الجينالوجي في وصفه من جهة للواقع الإنساني على حقيقته، ودون محاولة للقفز عليه وإخفاء صراعاته ورهاناته، وبحثه من جهة ثانية في الأصل الأول للأشياء والأحداث والأفكار والنشاطات لا لمجرد البحث والتوثيق الأصولي، بل وأيضاً، لبيان أن تلك الأصول، إذ ليس هناك أصل بالمفرد، تدور في الهندسة الاجتماعية حول التجليات المختلفة الأشكال لهدف واحد هو هدف الصناعة الغائية الموسعة والمستمرة والمصممة والمخططة سلفا للإنسان والإنسانية، تبعا لطبيعة العصر وطبيعة وقدرات واحتياجات وأهداف النظم الاجتماعية عامة والسياسية خاصة.

الدراسة إلى أن الهندسة الاجتماعية تمثل الشكل التطوري الأخير حتى الآن للتنشئة الاجتماعية التي كانت بدورها الشكل التطوري الأخير من قبل للتربية، فقد اقتضى مسار التحقق من صحة هذه الفرضية، التعرف على ماهية الهندسة الاجتماعية والتأسيس لذلك بالتعرف ابتداء على أصليها الأولين التربية والتنشئة والاجتماعية والتعريف بهما.

ونستهل هذا التعرف والتعريف بالقول إن ثوابت الخبرة العملية، وبديهيات المعرفة النظرية، أثبتت وتثبت على الدوام أن أول وأهم ما يحرك أنواع الكائنات الحية كلها من الغرائز الطبيعية، والدوافع الداخلية، والحوافز الخارجية، هي غريزة المحافظة على الحياة، ودافع حماية الذات، وحافز ضمان استمرار النوع. حيث تستجيب هذه الكائنات عادة لتلك الغريزة وذلك الدافع والحافز بقيامها، عبر سلوك غريزي وتلقائي أو سلوك واع ومقصود، أو كليهما معا، بعملية/ وظيفة حيوية وأساسية وشاملة، كان عالم الاجتماع البريطاني (هربرت سبنسر1820-1903م)، سبّاقا إلى تحديد عناصرها أو مفرداتها التطبيقية، في سياق تحديده للمتطلبات الوظيفية اللازمة لتماسك واكتمال الحياة الاجتماعية في المجتمعات كلها، مثلما كان سبّاقا أيضاً إلى صياغة مصطلح (البقاء للأصلح) واستخدامه لأول مرة في كتابه (ثوابت اجتماعية) الصادر عام 1862 (روز وآخرون. 1990. ص285)، وتشمل المفردات التطبيقية لوظيفة تماسك واكتمال الحياة عند سبنسر ما يلي (مجموعة. 1997. ص187):

- التناسل (الحفاظ على النوع)
- الإنتاج (البقاء الاجتماعي)
- التبادل (التوزيع الاجتماعي)
- الاتصال (الربط الاجتماعي)
- ضبط السلوك الفردي (التنظيم الاجتماعي).

وإذ تجتمع وظيفتا الإنتاج والتبادل في إطار النشاطات والوظائف الاقتصادية المندرجة في النطاق العام لعملية توفير وإدامة مقومات الحياة وشروطها المادية، ويتقدم الضبط الغريزي للسلوك الفردي إجرائيا، على الضبط

الواعي للسلوك الجماعي لإعداد الأبناء والأشباه وتأهيلهم للاستجابة لشروط الحياة الاجتماعية، فإن بالإمكان إعادة ترتيب المفردات التطبيقية التي حددها سبنسر في أربع عمليات/ وظائف فرعية متداخلة ومتكاملة ومتفاعلة هي:

1. عملية/ وظيفة توفير وإدامة مقومات الحياة وشروطها المادية.

2. عملية/ وظيفة المحافظة على الحياة وحماية الذات.

3. عملية/ وظيفة إعادة إنتاج الذات وتوليد الأشباه/ الأمثال.

4. عملية/ وظيفة رعاية صغار النوع وإعدادهم وتأهيلهم عقليا وجسديا للاستجابة لشروط الحياة الفردية والاجتماعية والتكيف مع متطلباتها.

وبتعدد أنواع الكائنات الحية، وتنوع خصائصها، واختلاف احتياجاتها، تتعدد أيضاً وبالمقابل طرق ممارستها لهذه العملية الأساسية، وتتنوع وتختلف أشكال استخدامها لعملياتها/ وظائفها الفرعية، ليس فقط من حيث عدد ما يستحضره ويستخدمه كل نوع حي من تلك الوظائف في كل حالة بذاتها، بل وأيضاً من حيث أشكال وطبيعة السياقات النمطية للوظائف التي يستحضرها ويستخدمها كل نوع منها في كل حالة من تلك الحالات.

وإذا كان الغالب على الوظائف الفرعية الثلاث الأولى فيما أسميناه (عملية المحافظة على الحياة وحماية الذات وضمان استمرار النوع) هو طبيعتها المتماثلة والمشتركة بين أنواع الكائنات الحية كلها، بفعل تماثل هذه الأنواع من جهة في خصائصها الطبيعية العضوية الأساسية العامة المرتبطة بتلك الوظائف والمعتمدة عليها، واشتراكها من جهة ثانية في الغرائز والدوافع والحوافز الأولية المحركة لها. فإن الغالب على الوظيفة الفرعية الرابعة في هذه العملية:

«وظيفة رعاية صغار النوع وإعدادهم وتأهيلهم عقليا وجسديا للاستجابة لشروط الحياة والتكيف مع متطلباتها»

اقتصارها على النوعين الحيواني والإنساني، بحكم تماثلهما في الخصائص المتعلقة بحاجة صغارهما للعناية والإعداد والتأهيل كشرط أساس لوجودهم، وضرورة حيوية لازمة لاستمرار حياتهم، بما يجعل تلبية هذه الحاجة والاستجابة

لمتطلباتها، شرطا أساسيا أيضاً وبالتبعية لوجود هذين النوعين، وضرورة حيوية لاستمرارهما الأمر الذي لا نجد له مثيلا في النوع النباتي. ولكن تماثل الشكل العام لخصائص واحتياجات وظيفة إعداد الصغار وتأهيلهم كوظيفة مشتركة بين النوعين الحيواني والإنساني ومميزة لهما عن النوع النباتي، لا يعني بالضرورة تشابه المضمون النوعي التفصيلي لهذه الخصائص والاحتياجات لدى هذين النوعين، حيث يختلف لديهما هذا المضمون اختلافا واسعا وعميقا بما يؤسس لإنتاجهما ممارستين نوعيتين مختلفتين تماما لوظيفة "رعاية صغار النوع وإعدادهم وتأهيلهم" هما:

1. الممارسة التطبيقية الطبيعية العضوية العامة المتماثلة والمشتركة بين النوعين الحيواني والإنساني بحكم تماثلهما واشتراكهما في الخصائص والاحتياجات الطبيعية العضوية العامة مما يفرض عليهما الاستجابة لها والتعاطي معها بما يناسبها ويوافق متطلباتها من الوسائل والأساليب المتماثلة والمشتركة ولو في أدنى الحدود الشكلية العامة.

2. الممارسة التطبيقية العقلية الاجتماعية الخاصة والمميزة المختصة بالنوع الإنساني بحكم ما هو مميز لديه ومتفرد من الخصائص والاحتياجات العقلية الاجتماعية الخاصة مما يفرض عليه الاستجابة لها والتعاطي معها بما يناسبها ويوافق متطلباتها من الوسائل والأساليب المميزة والمتفردة.

وينتهي بنا تفحّص وظيفة "رعاية صغار النوع وإعدادهم وتأهيلهم"، وتصورها من زاوية الخصائص والاحتياجات المميزة لكل نوع حي إلى ثلاث نتائج أساسية هي:

- اعتماد النوع النباتي في وجوده واستمراره على استخدامه للوظائف الطبيعية العضوية العامة المتماثلة والمشتركة بين الأنواع الحية كلها وهي الوظائف الفرعية الثلاث الأولى في عملية حماية الذات واستمرار النوع.

- اعتماد النوع الحيواني في وجوده واستمراره على استخدامه للوظائف الطبيعية العضوية العامة المتماثلة والمشتركة نفسها التي يستخدمها النوع النباتي لتوفير متطلبات الحياة وحماية الذات واستمرار النوع مع تميز بعض الفصائل

الحيوانية باستكمالها لتلك الوظائف باستخدامها للوظيفة الرابعة أيضاً في سياقها التطبيقي الشكلي العام.

- اعتماد النوع الإنساني في وجوده واستمراره على استخدامه الأكثر تميزا وتركيبا وتعقيدا وتكاملا واتساعا للوظائف الطبيعية العضوية العامة المتماثلة والمشتركة نفسها التي يستخدمها النوعان النباتي والحيواني لتوفير متطلبات الحياة وحماية الذات واستمرار النوع، واستكماله لها باستخدامه أيضاً للوظيفة الرابعة في سياقيها التطبيقيين: السياق التطبيقي الشكلي العام المميز لبعض فصائل النوع الحيواني، والسياق التفصيلي المركب والمعقد المميز للنوع الإنساني وبما يستجيب وفي آن واحد للمتطلبات المزدوجة والمركبة لخصائص الإنسان واحتياجاته الطبيعية العضوية من جهة، وخصائص الإنسان واحتياجاته العقلية الاجتماعية من جهة ثانية.

وتكمن علة حاجة النوع الإنساني في وجوده واستمراره للجمع المتفاعل والمتكامل بين هذه الوظائف وتطبيقاتها كلها في اشتراكه من جهة مع النوعين النباتي والحيواني في بعض الخصائص والاحتياجات، وانفراده عنهما من جهة ثانية بخصائص واحتياجات أخرى، حيث يمتلك النوع الإنساني ثلاث مجموعات متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة من الخصائص والاحتياجات هي:

- مجموعة الخصائص الطبيعية العضوية العامة المتعلقة الاحتياجات الغريزية كالحاجة إلى الطعام والشراب والحماية وتأمين الذات والتناسل واستمرار النوع التي تشترك فيها الأنواع الحية الثلاثة.

- مجموعة الخصائص الطبيعية الاجتماعية الخاصة المتعلقة بالحاجة إلى رعاية الصغار وإعدادهم وتأهيلهم جسديا وسلوكيا التي يشترك فيها الإنسان مع بعض الفصائل الحيوانية.

- مجموعة الخصائص العقلية الاجتماعية الخاصة المتعلقة بالاحتياجات العقلية الإدراكية والاجتماعية القيميّة والسلوكية كالحاجة إلى اللغة والأفكار والمهارات والخبرات الاجتماعية الفكرية والعملية التي يتميز بها النوع الإنساني ويتفرد.

وإذا كانت بعض أوجه الخاصية الاجتماعية، وأوجه أقل منها من الخاصية العقلية، متوافرة لدى بعض الفصائل الحيوانية في حالات محدودة واستثنائية، فإن طبيعة هاتين الخاصيتين لديها مختلفة تماما عن طبيعتها لدى الإنسان، حيث يغلب الطابع الغريزي على الخاصية الاجتماعية لدى النمل والنحل مثلا، بينما تكون الخاصية العقلية لدى بعض فصائل القردة العليا ضئيلة ومحدودة إلى درجة لا تسمح بمقارنتها بمثيلتها لدى الإنسان. ويترتب على اجتماع هذه الخصائص العامة والخاصة كلها في النوع الإنساني ثلاث نتائج عملية هي:

- اشتراك النوع الإنساني مع النوعين النباتي والحيواني فيما يحتاجان إليه من الوظائف الثلاث الأولى العامة في عملية توفير متطلبات الحياة وحماية الذات واستمرار النوع بحكم مشاركته لهما أساسا في خصائصهما الطبيعية العضوية.

- اشتراك النوع الإنساني مع بعض الفصائل الاجتماعية من النوع الحيواني فيما تحتاج إليه من السياق التطبيقي الشكلي العام للوظيفة الرابعة في عملية حماية الذات واستمرار النوع بحكم مشاركته لها في خصائصها الطبيعية الاجتماعية.

- انفراد النوع الإنساني بالحاجة إلى السياق التطبيقي التفصيلي الخاص للوظيفة الرابعة في عملية توفير متطلبات الحياة وحماية الذات واستمرار النوع لانفراده بكونه نوعا طبيعيا عضويا واجتماعيا عاقلا في آن واحد.

ويعني ذلك، أن أهم مظاهر وأسباب التميز في النوع الإنساني، هي تميز مواليده باجتماع خاصيتين متكاملتين فيهم من حيث إنهم:

- يولدون عاجزين عن التكيف مع البيئتين الطبيعية والاجتماعية المحيطتين بهم عجزا لا مثيل له في الأنواع الحية الأخرى ومواليدها.

- يولدون قادرين على تعلم المعارف العقلية والمعايير القيمية والمهارات السلوكية واكتسابها، تعلما واكتسابا لا مثيل لهما في أنواع الكائنات الحية الأخرى ومواليدها.

وبغلبة الطبيعة العضوية الغريزية على الأنواع النباتية والحيوانية وجملة خصائصها واحتياجاتها ونشاطاتها، بما في ذلك الخصائص والاحتياجات العقلية والاجتماعية المحدودة منها في بعض الحيوانات، فإن فصائل النوع النباتي كلها وغالبية فصائل النوع الحيواني، تكون قادرة على حل مشكلة تكيفها البيولوجي حال ولادتها، أو بعد وقت قصير منها بالنسبة لبعضها، بما يؤهل أفرادها لممارسة نشاطاتهم النوعية اعتمادا على قدراتهم الغريزية بشكل أساس وفي كل الأحوال. وبغلبة الطبيعة العقلية الاجتماعية على النوع الإنساني وجملة خصائصه واحتياجاته ونشاطاته، بما في ذلك الخصائص والاحتياجات العضوية الغريزية، يكون حل النوع الإنساني لمشكلة تكيفه البيولوجي مجرد جزء من مجمل حله لمشكلته الحياتية التي يعتمد حله لأجزائها الأخرى كلها على قدرته العقلية الإدراكية وخصائصه الاجتماعية السلوكية بشكل أساس وفي كل الأحوال. وعليه، يمكن القول "إن الطفل الإنساني، بالمقارنة بأطفال الأنواع الأخرى، يكون بطبيعة تكوينه البيولوجي في حاجة إلى مدة أطول من حيث الاعتماد على الكبار المحيطين به، فهو لا يولد مزودا بالأنماط السلوكية الأولية التي تتوفر لدى الأنواع الأخرى، وتُمكّنها من الاعتماد على نفسها في وقت مبكر جدا..ويعوضُ الطفل الإنساني عن هذه الأنماط، قدرته الفائقة على التعلم، إي إمكانية اكتسابه لأنماط من السلوك تساعده على التكيف" (إسماعيل. 1997. ص 171).

ويرجع اختلاف وسائل وأساليب حل مشكلات التكيف البيولوجي بين النوع الإنساني والأنواع النباتية والحيوانية إلى عاملين:

- **العامل الأول**: إن الولادة البيولوجية للطفل الإنساني تحدث قبل اكتمال نمو قدراته الحسية والعقلية والاجتماعية وتطورها مما يجعله في حاجة لحل مشكلة تكيفه البيولوجي اعتمادا على رعاية الآخرين له واعتنائهم به جسديا لعجزه عن القيام بذلك عمليا.

- **العامل الثاني**: إن الطفل الإنساني يعيش في ظل أشكال ودرجات متنوعة من العلاقات الاجتماعية والأنشطة العقلية والجسدية التي لا يمتلك عند ولادته لا الأفكار ولا القيم اللازمة لفهمها ولا المهارات السلوكية اللازمة لممارستها

مما يجعله في حاجة أيضاً لحل مشكلة تكيفه العقلي الاجتماعي اعتمادا على رعاية الآخرين له وإعدادهم وتأهيلهم له عقليا واجتماعيا لعجزه عن القيام بذلك عمليا.

وكان الفيلسوف اليوناني (أرسطو 384-322ق. م) قد أكد ذلك منذ وقت مبكر بقوله: "إن الولد كائن غير تام" (أرسطو. 1947. ص124)، ووافقه عليه الفيلسوف السويسري الجنسية والفرنسي الأصل (جان جاك روسو1712-1778م) بقوله: "نولد ضعافا في حاجة إلى القوة، ونولد مجردين من كل شيء في حاجة إلى العون، نولد حمقى في حاجة إلى التمييز (روسو. ب.ت.، ص26) والفيلسوف الألماني (عمانوئيل كانط 1724-1804م) الذي لم يكتب كتابا خاصا ومنفردا عن التربية، بل كتب مقالات تضمنت تأملاته في هذا الشأن، وهي تأملات جمع فيها كانط بين تأثره بكل من: (يوهان برنارد بازدوف 1723-1790) في كتابه (في المنهج) الذي عكست مقولاته التربوية نزعة وطنية مستقلة عن كل كنيسة، وجان جاك روسو في كتابه (إميل)، فقاربهما في مواضع، وفارقهما في مواضع أخرى. وينطلق كانط في تصوره للتربية من اعتقاده أن الإنسان شرير بطبعه، لكنه يولد وهو يحمل استعدادات مزدوجة للرذيلة والفضيلة في آن واحد، وكلها قابلة للتنمية بالتربية وتأثير ظروف النشأة، وتأسيسا على ذلك، فإنه يجعل وظيفة التربية، تهذيب الاستعدادات والميول الطبيعية الشريرة في الطفل(بدوي. 1980. ص 103، 105-120، 119). وقال كانط في هذه التأملات أيضا: "فالحيوان بغريزته هو سلفا كل ما يمكن أن يكون... أما الإنسان، فلا بد له من استعمال عقله الخاص... ولكنه بما أنه غير قادر مباشرة على القيام بذلك، بل على العكس يأتي إلى العالم، إن صح القول، وهو في حالة خام، فقد وجب أن يقوم آخرون بذلك من أجله" (كانط. 2005. ص ص11-12). وأكد ذلك أيضا الفيلسوف البرجماتي والمفكر التربوي الأمريكي (جون ديوي1859-1952م) بملاحظته: "أن مواليد البشر من الفجاجة بحيث لو تركوا لأنفسهم بدون إرشاد الآخرين ومعونتهم، لما تمكنوا من اكتساب الاستعدادات الأولية الضرورية للحياة البدنية، وأنهم عند المقارنة تتعادل كفّتهم أمام الكثيرين من صغار حيوانات أدنا مرتبة من البشر" (ديوي. 1978. ص7)، وأكده أيضاً المفكر

الفرنسي ريمون رويه حين قال إن "الحيوان هو ما هو عليه منذ ولادته، أو يكونه فيما بعد في سرعة عن طريق نضجه"، أما الإنسان فعليه "أن يصبح ما عليه أن يكون" على حد ما يقتبس من أقوال الفيلسوف الألماني (جوهان غوتليب فخته 1762-1814م) (رويه. 1989. ص149).

وبفعل هذين العاملين المسببين للاختلاف في أساليب حل مشكلات التكيف البيولوجي بين النوع الإنساني والأنواع النباتية والحيوانية، كان وسيكون محتما على كل طفل إنساني الاعتماد في حل مشكلات تكيفه البيولوجي والعقلي والاجتماعي على رعاية الآخرين له واعتنائهم به عبر استخدامهم لمزيج من العمليات الجسدية والعقلية، الفردية والاجتماعية ذات الطبيعة المتدرجة، والمتعاقبة، والمتراكمة، والمركبة، والمتكاملة، والمتفاعلة (ربول. 1986. ص49). حيث إن الطبيعة المادية العضوية للإنسان، بكل ما يلزمها ويلازمها من قدرات ومهارات الحياة الطبيعية، وما يُنتِجُها ويَنتُجُ عنها من أنشطة الاتصال والتفاعل بينه وبين بيئته الطبيعية، تجعله محتاجا إلى حل مشكلات تكيّفه المادي الحسي مع هذه البيئة، بقدر ما أن طبيعته العقلية الاجتماعية، بكل ما يلزمها ويلازمها من قدرات ومهارات الحياة الاجتماعية وما يُنتِجُها ويَنتُجُ عنها من أنشطة الاتصال والتفاعل بينه وبين بيئته الاجتماعية، تجعله محتاجا إلى حل مشكلات تكيّفه العقلي الاجتماعي مع الآخرين أفرادا وجماعات (يولاو. 1963. ص80). وتترتب على ما تقدم نتيجة مركبة ومتوالدة مفادها:

- إن وجود المجتمع الإنساني واستمراره، مرهونان ومشروطان بوجود واستمرار أفكاره وقيمه وسلوكياته بشأن مشكلات التكيف المتبادل الطبيعي والاجتماعي وحلولها.

- إن وجود أفكار المجتمع وقيمه وسلوكياته واستمرارها، مرهونان ومشروطان بنقله لتلك الأفكار والقيم والسلوكيات إلى أجياله الحاضرة والمستقبلية، وتوريثها لها واستمرارها فيها وبواسطتها.

- إن نقل أفكار المجتمع وقيمه وسلوكياته إلى أجياله الحاضرة والمستقبلية، وتوريثها لها واستمرارها فيها وبواسطتها، مرهونان ومشروطان

بوجود واستمرار نوعين من أنشطة رعاية وإعداد وتأهيل أجياله الجديدة، وهذان النوعان من الأنشطة هما:

- الأنشطة العضوية الجسدية لرعاية الأجيال الإنسانية الجديدة وإعدادها وتأهيلها.

- الأنشطة العقلية الاجتماعية لرعاية الأجيال الإنسانية الجديدة وإعدادها وتأهيلها.

ولعل ذلك ما يفسر اعتقاد عامة المفكرين بأن التربية هي وحدها التي تلبي حاجة الإنسان إلى القوة والعون والتمييز، حيث يقول روسو: "وكل ما يعوزنا حين مولدنا ونفتقر إليه في كبرنا، تؤتينا إياه التربية..والتربية تأتينا إما من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلي ذلكم هو تربية الطبيعة، وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو ذلكم هو تربية الناس، وما نكتسبه بخبرتنا من الأشياء التي نتأثر بها، فذلكم هو تربية الأشياء"(روسو. ب ت. ص26). ويقول كانط: "وينبغي على النوع البشري أن يستمد من ذاته شيئا فشيئا وبجهده الخاص كل الصفات الطبيعية للإنسانية، فكل جيل يربي الجيل الآخر"(كانط. 2005. ص12)، ويشرح ديوي تفاصيل الضرورة الحيوية للتربية لاستمرار الحياتين المادية والاجتماعية بقوله:

"إن الوقائع الأساسية التي لا محيص عنها لميلاد وموت كل واحد من الأعضاء المكونين لأي جماعة اجتماعية، تفرض ضرورة التربية، فمن جهة هناك المفارقة بين فجاجة الأعضاء الحديثي الولادة في الجماعة، وهم ممثلوها الوحيدون مستقبلا، وبين نضج الأعضاء البالغين الذين يعرفون معرفة الجماعة وعاداتها، ومن جهة أخرى هناك الضرورة التي لا تحتم أن يكون هؤلاء الأعضاء غير الناضجين مصونين بدنيا بأعداد كافية فحسب، بل وأن يتم أيضاً تعريفهم باهتمامات وأغراض ومعلومات ومهارات وممارسات الأعضاء الناضجين وإشراكهم فيها، وإلا فقدت الجماعة خصائص حياتها المميزة...فمجرد النمو البدني، ومجرد حذق الضرورات اللازمة للوجود على قيد الحياة، لن يكفيا لإعادة إنتاج الحياة الخاصة بالجماعة، وفيما يتعلق بالكائنات التي تولد غير مدركة، بل وغير مبالية، بأهداف وعادات الجماعة، لا بد من

تعريفهم بها، وجعلهم مهتمين ايجابيا ونشاطيا بها، **والتربية، والتربية دون سواها، هي القادرة على سد هذه الفجوة**" (ديوي. 1978. ص6).

فما هي التربية؟ وكيف تلبي هذه الحاجات كلها؟ وتحقق هذه الأهداف جميعها؟

معنى التربية وأهدافها الوظيفية:

إذا كان اجتماع الخصائص المادية العضوية والعقلية الاجتماعية وتداخلها وتفاعلها في الإنسان هو ما يجعل منه كائنا مركبا من المادة والفكر معا بما يميزه عن باقي الكائنات الحية، ويمنحه التفوق عليها في آن واحد، فإن اجتماع تلك الخصائص فيه، يجعل منه أيضاً كائنا اجتماعيا، يولد أولاً في جماعة، ثم "يعيش ويقضي معظم وقته في جماعة وفي جماعات يؤثر فيها ويتأثر بها ويتحدد سلوكه الاجتماعي على أساس السلوك الاجتماعي المصطلح عليه" (زهران. 1984. ص15). وتقتضي هذه الطبيعة الإنسانية المركبة وتستوجب، أن تكون عملية إدامة وجود الإنسان وضمان استمرار نوعه هي الأخرى عملية مركبة طالما أن الإنسان يستخدمها للحفاظ على وجوده وضمان استمراره فردا ونوعا، وعلى المستويين المادي الطبيعي والعقلي الاجتماعي معا وفي آن واحد، بما يقتضي منطقيا أن يخوض الإنسان تجربة الولادة والتكاثر مرتين:

- **المرة الأولى**: أن يولد الإنسان ويتكاثر ماديا وعضويا، بتوالده وإنجابه للأبناء والأشباه عبر العلاقة الجسدية، ليضمن بذلك بقاءه واستمراره الماديين، "ففي الإنسان، كما في الحيوانات الأخر وفي النباتات، نزعة طبيعية إلى أن يخلف بعده موجودا على صورته" (أرسطو. 1947. ص93).

- **المرة الثانية**: أن يولد الإنسان ويتكاثر عقليا واجتماعيا، بإعداده وتأهيله للأبناء والأشباه عبر العلاقة الاجتماعية، ليضمن بذلك بقاءه واستمراره الاجتماعيين، "ولما كانت الحياة الإنسانية قصيرة جدا، كان على الجيل القديم أن يصل أسباب بقائه واستمراره، ببقاء..يتحقق في الجيل الصاعد" (النجيحي. 1976. ص9).

ولاحظ الفيلسوف البريطاني (برتراند راسل1872-1970م) ضرورة "أن

تكون التربية نافعة..لأن التربية وسيلة إلى غاية لا غاية في ذاتها" (راسل .A ب ت. ص23)، بقدر ما لاحظ أيضاً أن الاتفاق على الضرورة النفعية للتربية، لم يمنع المهتمين بها من الاختلاف بشأن مضمون هذه الضرورة وموضوعها، وهو ما تجسد في "الانشقاق..بين أولئك الذين يعتبرون التربية أساسية لعلاقات عقلية الفرد، وأولئك الذين يعتبرونها بالنسبة لعلاقاتها مع الجماعة" (راسل .B ب ت. ص11). وقد بات من المؤكد استمرار هذه الضرورة، ولكن من منظور الاتصال العميق والوثيق فيها بين الاعتبارين الفردي والجماعي بما يجعل التربية في النهاية، ضرورة لازمة لوجود الحياة الإنسانية واستمرارها فرديا ومجتمعيا، بحكم مسؤوليتها عن إنتاج وإعادة إنتاج الأفراد الإنسانيين عقليا واجتماعيا بتوريثها الأجيال الإنسانية الجديدة، ما يمكن أن نسميه مجازا، الجينات العقلية-الاجتماعية لأسلافها بالولادة العقلية الاجتماعية، مثلما ترث هذه الأجيال الجينات الطبيعية لأولئك الأسلاف بالولادة المادية العضوية، ودون أية إمكانية للفصل بين هاتين الولادتين والوراثتين لا على مستوى المقدمات ولا النتائج. وإذا كان التكاثر المادي العضوي للإنسان دون تكاثره عقليا واجتماعيا أمرا ممكنا نظريا وعمليا، فإنه يبقى تكاثرا تقتصر منجزاته على ضمان الاستمرار المادي الجسدي للإنسان فحسب، وحرمانه من الاستمرار العقلي الاجتماعي بما يجعل وجوده في هذه الحالة مجرد وجود دائم لقطيع من الكائنات الحية، أما التكاثر العقلي الاجتماعي للإنسان دون تكاثره ماديا وعضويا، فإنه أمر مستحيل نظريا وعمليا، وحتى على افتراض حدوث هذا المستحيل، فإنه لا يضمن للإنسان إلا استمرارا مؤقتا على المستويين المادي العضوي والعقلي الاجتماعي معا، طالما أن الخلود ليس من الصفات الإنسانية بأي حال من الأحوال، مما يفرض على كل مجتمع إنساني العمل دائما وباستمرار على تعويض ما يفقده من أفراده على المستويين المادي العضوي والعقلي الاجتماعي، وإلا أصبح الوجود الإنساني في هذه الحالة مجرد وجود مؤقت مهدد بالانتهاء عاجلا أو آجلا.

ويبدو شيوع استخدام مصطلح (التربية) للإشارة إلى العملية المسئولة عن إعداد الإنسان وتأهيله لأبنائه وأشباهه عقليا واجتماعيا عبر العلاقة الاجتماعية، لضمان بقاء نوعه واستمراره وتكاثره عقليا واجتماعيا، سببا كافيا للبحث في معنى (التربية) وموضوعها وأهدافها مما يتطلب الكشف أولاً عن أصولها اللغوية

والاصطلاحية. ويقودنا هذا البحث إلى ملاحظة أن أصل التربية في اللغة العربية يعود إلى الفعل: رَبَّ، ربا، يربو، ربّى، يُربّي: ومعناه الزيادة والنمو والإنشاء والترعرع والرعاية والإصلاح والتطييب والتجويد أي التحسين (اليسوعي. 1998)، وقد قال تعالى ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ﴾ [البقرة: 276]، أي يُنقص الله تعالى الربا ويذهب به، ويزيد في الصدقات وينميها، ويُقال رَبَوت في البادية، أي نشأت فيها. ويعود أصل كلمة التربية في اللغة الإنكليزية إلى Educate بمعنى يُربّي، يُعلّم، يُثقّف، ومنها Education بمعنى تربية، ثقافة، علم تربية، و Educational تربوي (البعلبكي. 1991)، وتعني التربية اصطلاحا "تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا، ثم وصف به (تعالى) للمبالغة" (البيضاوي. ب ت. ج1. ص3). ولكن التربية، وعلى الرغم من تماثل دلالاتها اللغوية في العربية والانكليزية، وتحديدها اصطلاحيا في اللغتين بدلالات متقاربة، ظلت تعاني اصطلاحيا، وعلى حد قول بعض الباحثين، من اضطراب المفهوم واختلافه، مما جعل الآراء تذهب بشأنها مذاهب شتى، وتقدم لها مفاهيم وتعريفات، تعاني كلها من الخلط بين عملية التربية وموضوعها وأهدافها ووظائفها، فضلا عن معاناة بعضها أيضاً من الجزئية وأحادية المنظور (سعيد ورشراش. 2001. ص ص138-142).

ونجد ضمن هذه التعريفات المتعددة والمختلفة للتربية، تعريفها في معجم لالاند بأنها: "سياق يقوم في أن تتطور وظيفة أو عدة وظائف تدريجيا بالتدريب وأن تتحسن نتيجة ذلك السياق"، وتعريفها في معجم روبير بأنها: "جميع الوسائل التي نوجه بمساعدتها تطور الكائن الإنساني وتنشئته، والنتائج التي نحصل عليها بفضل تلك الوسائل" (ربول. 1986. ص ص13-14). ويعرّف عمانوئيل كانط التربية بأنها: الرعاية (التغذية، التعهد) والانضباط والتعليم المقترن بالتكوين (Bilduing)" (كانط. 2005. ص11). ويعرّف جون ديوي التربية مرة بأنها "الفن الذي يعمل على تشكيل القوى البشرية وتكييفها حتى تقوم بوظيفتها في خدمة المجتمع." (ديوي. 1949. ص26)، ومرة أخرى بأنها "عملية رعاية وتنشئة وتثقيف" (ديوي. 1978. ص14)، ومرة ثالثة بأنها "العمليات التي ينقل بها المجتمع قيمه وأهدافه المكتسبة لتأمين وجودها ونموها واستمرارها" (Dewy. 1957. P 3). وإذا كان ديوي قد رأى أن هذا الفن وتلك

العملية والعمليات تستهدف "تنشئة الفرد وتطبيعه اجتماعيا وتكييف قواه الطبيعية مع القواعد والأحكام الاجتماعية" (Dewy. 1957. P 13)، فإنه من جهة يعدّ التربية "أقرب الأعمال وأكثرها اتصالا بالإنسانية" (ديوي. 1949. ص70)، وهو من جهة ثانية يعدّ الرعاية والتنشئة الاجتماعية والتثقيف أهداف التربية وغاياتها. ويوسع ديوي نطاق التربية ليجعل "كل ترتيب اجتماعي تربويا من حيث أثره" بقدر ما يجعل "الأثر التربوي..جزءا مهما من الغرض الاجتماعي في علاقة الارتباط الاجتماعي بين الأكبر والأصغر" (ديوي. 1978. ص13)، دون أن يمنعه ذلك من التأكيد أن التربية في حد ذاتها، أو "أن التربية كتربية، لا أهداف لها، والأشخاص وحدهم، والآباء والمعلمون..الخ لهم أهداف، أما فكرة مجردة كالتربية فلا هدف لها" (ديوي. 1978. ص98). وتعني التربية في معجم ليتريه: "العمل الذي تقوم به لتنشئة طفل أو شاب، وأنها مجموعة من العادات الفكرية أو اليدوية التي تكتسب ومجموعة من الصفات الخلقية التي تنمو"، وهي عند هيربرت: "علم غايته تكوين الفرد من أجل ذاته، بأن نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة"، ويعرّفها هنرى جولى بأنها "الجهود التي تهدف إلى أن تيسر للفرد الامتلاك الكامل لمختلف ملكاته، وحسن استخدامها" (مهدي وآخرون. 1993. ص6).

ويعرّف يوسف كرم التربية بأنها "علم يرمي إلى مساعدة الإنسان على تكوين شخصيته وتنميتها" (المعجم. 1971. ص52)، ويعرّفها إبراهيم مدكور بأنها "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف" (المعجم1971,. ص42-43). وتعني التربية عند منير المرسى سرحان "عملية تستهدف التكيف بين الفرد والمجتمع عن طريق إيجاد أقصى درجات النمو والتي تسمح بها استعدادات هذا الفرد وإمكاناته" (سرحان. 1981. ص5)، لذلك فإنه يجدها "ضرورية للكائن في بناء نفسه وتكوين شخصيته ومساعدته في الحصول على تكيف ناجح مع مجتمعه" (سرحان. 1981. ص22). ويذهب عمر التومي الشيباني إلى أن التربية في أبسط معانيها هي "الجهد الذي يبذل في سبيل مساعدة الكائن البشري أو الإنسان على كشف وتفتيح وتنمية استعداداته ومواهبه وميوله وقدراته، وفي سبيل إحداث التغييرات المرغوبة في سلوكه وشخصيته وتوجيهه والأخذ بيده إلى ما فيه خيره في الدنيا

والآخرة وما فيه خير مجتمعه" (الشيباني. 1987. ص12). ويعتقد عباس عبد مهدي وزملاؤه أن للتربية مفهومين كلاسيكيين تقليديين أحدهما عام والآخر خاص، ومفهوم ثالث حديث:

- فالتربية وفقا للمفهوم الكلاسيكي العام: "كل نشاط يؤثر في تكوين الإنسان سلبا أو إيجابا أيا كان مصدر التأثير، وهي وسيلة الاستمرار الاجتماعي للحياة وتعد من أهم وظائف المجتمعات الإنسانية في نقل التراث للشعب وتوجيه طاقاته وتكيفه الاجتماعي".

- والتربية وفقا للمفهوم الكلاسيكي الخاص: "عملية إعداد أفراد إنسانيين في مجتمع معين وفي زمان ومكان معينين، حيث يكتسبوا المهارات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة التي تجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم متكاتفين مع الجماعة التي يعيشون معها، أي أن التربية هي عملية تعليم لأنماط مختلفة من السلوك الإنساني".

- والتربية في المفهوم الحديث: "عملية التكيف أو التفاعل ما بين الفرد وبيئته" (مهدي وآخرون. 1993. ص ص7-12).

ويمكن في ضوء ما تقدم من المعاني اللغوية والاصطلاحية للتربية، القول إنها: نشاط نظري وعملي، يقوم به المجتمع عبر مؤسساته المختلفة، ويوجهه إلى أفراده بقصد تحويلهم من مجرد كائنات حية إلى كائنات حية عاقلة واجتماعية، قادرة على العيش في المجتمع والاندماج فيه والتفاعل معه إيجابيا بما يحافظ على استقراره ويضمن استمراره، ومن ثم، فإن التربية على حد قول برتراند راسل: "وسيلة إلى غاية، لا غاية في حد ذاتها" (راسل .A ب ت. ص23). وتمارس المجتمعات كلها التربية بشكلين، شكل عرضي غير مقصود وغير مباشر عبر الحياة مع الآخرين، وشكل متعمد ومقصود ومباشر بالتربية النظامية المصممة برامجها والمخططة مراحلها والمحددة مضامينها وأهدافها سلفا والمنفذة عبر مؤسسات وأساليب مخصصة لذلك ومتخصصة بذلك (انظر: ديوي. 1978. ص ص10-11. ص20). وتبلغ التربية غاياتها وتحقق أهدافها بتزويدها للأفراد والمجتمعات بالمكتسبات المعرفية والمعايير القيميّة والمهارات السلوكية الفردية والاجتماعية، وتنمية وتطوير قدراتهم المادية والمعنوية الموروثة

والمكتسبة على استخدام ذلك كله وتوظيفه في الأوجه المتنوعة لحياتهم الفردية والاجتماعية، وتأمين امتزاج وتفاعل تلك القدرات بما يحدد طبيعة وطرق تفكيرهم وسلوكهم الفردي والاجتماعي، لتتحدد بذلك وتتشكل في النهاية طبيعة خصائص الأفراد والمجتمعات. وتحقق التربية أهدافها/وظائفها في تحديد وتشكيل الطبيعة والخصائص الإنسانية الفردية الاجتماعية وتنجزها، عبر تحقيقها وإنجازها لمجموعة من الأهداف/الوظائف التربوية الفرعية المترابطة والمتكاملة التي تشمل (سرحان. 1981. ص ص23-30):

1. تزويد الإنسان بأنظمة مجتمعه اللغوية والمعرفية والقيميّة وتدريبه عليها وتوريثها لأجياله.

2. تزويد الإنسان بمهارات مجتمعه الحركية والسلوكية وتدريبه عليها وتوريثها لأجياله.ذ

3. تزويد الإنسان بمهارات مجتمعه في الاتصال والتوافق الاجتماعي وتدريبه عليها وتوريثها لأجياله.

4. تزويد الإنسان بمعايير مجتمعه في الضبط والتحكم الاجتماعي وتدريبه عليها وتوريثها لأجياله.

5. تزويد الإنسان بمعارف مجتمعه الفكرية ومعاييره القيمية ومهاراته السلوكية بشأن المراكز والأدوار الاجتماعية وتدريبه عليها وتوريثها لأجياله.

وقد رأى برتراند راسل "أن خُلقَ الإنسان، يتكون ويتحدد بالتربية المبكرة إلى حد أعظم بكثير مما كان يدور بخلد أكثر المربين تحمسا في الأجيال الماضية"، واعتقَدَ أن التربية تعاني من خلافات كثيرة أعمقها وأشدها الخلاف "بين الذين يتخذون التربية وسيلة لتلقين عقائد محددة بالذات، وبين الذين يرون أن التربية، يجب أن تغرس في المتعلم القدرة على الاستقلال في الحكم (راسل A. ب ت. ص15، ص14)، وأن ثمة ثلاث نظريات حول هدف التربية، اثنتان فرديتان والأخرى اجتماعية، حيث تتفق النظريتان الفرديتان على أن موضوع التربية هو الفرد مع اختلافهما في تأكيد الأولى على أن هدف التربية هو تزويد الفرد بفرص النمو وإزالة تأثير التخلف، وتأكيد الثانية على أن هدف التربية هو

تزويد الفرد بالثقافة وتطوير إمكانياته لأقصى حد، وتؤكد النظرية الثالثة على الهدف الاجتماعي للتربية من حيث إن هدف التربية هو تدريب المواطنين النافعين، وأن النظريات الثلاث موجودة في كل نظام اجتماعي وتربوي، وأن الأولى أقرب إلى العقيدة العامة للحرية التي أوحت بأفكار تحررية منذ زمن روسو (انظر: راسل .B ب ت. ص ص29-30).

وبامتزاج محصلات هذه الأهداف/الوظائف التربوية الفرعية، وتفاعل منجزاتها الفكرية والعملية وتكاملها ايجابيا، تمتزج في الوجود الإنساني وتتفاعل وتتكامل ايجابيا مقدمات ونتائج الولادتين الطبيعية المادية والعقلية الاجتماعية كشرط لازم لوجود النوع الإنساني واستمراره فرديا واجتماعيا، وهو شرط طالما حظي باهتمام الإنسانية به واستخدامها له لضمان بقائها واستمرارها منذ وجد الإنسان لأول مرة وحتى الآن. لذلك، تمثل التربية من منظور كلي، إطارا عاما تجتمع فيه كل الأنشطة والوظائف والأهداف والوسائل والأساليب المتصلة بتحديد طبيعة الإنسان عقليا وجسديا وسلوكيا، فرديا وجماعيا، لممارسة إنسانيته وأداء دوره في الحياة الاجتماعية. ويقابل ويوازي ويكمل استخدام الأفراد والمجتمعات الإنسانية للوسائل والأساليب المادية الطبيعية لإنتاج وإعادة إنتاج ذواتهم المادية وضمان استمرار نوعهم الطبيعي بإنجاب الأبناء ورعايتهم وإعدادهم وتأهيلهم طبيعيا وجسديا، استخدامهم للوسائل والأساليب العقلية الاجتماعية لإنتاج وإعادة إنتاج ذواتهم العقلية وضمان استمرار نوعهم الاجتماعي برعاية الأبناء وإعدادهم وتأهيلهم عقليا وجسديا وسلوكيا.

ويؤكد ضرورة الولادة العقلية الاجتماعية للإنسان بالتربية ويثبتها، واقع أن وجود الإنسان واستقراره واستمراره العقلي الاجتماعي، يحتاج إلى وجود واستقرار واستمرار أنظمته المجتمعية الفكرية والقيميّة والسلوكية، وتماثلها، وانسجامها، وتوارثها بين أجياله، ووحدتها بينها. وإذ يذهب أحد الآراء إلى حاجة كل مجتمع لتحديد الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية لأفراده، بما يؤمِّن استقرار نظامه الكلي واستمراره، لما يشتمل عليه هذا النظام من حشد كبير من المتناقضات التي تتسبب في عدم استقراره، وقد تؤدي حتى إلى تحطيمه (الظاهر. ب ت. ص390)، وتذهب نظرية الفوضى إلى أن العالم في حالة

فوضى مما يجعله وعلى كل حال في حاجة لإنهاء تناقضاته وفوضاه، وتحويلها إلى نظام عبر ترتيب عناصر الحياة الاجتماعية والعالم وعلاقاتهما ليسود النظام في الحياة الإنسانية فرديا واجتماعيا ويسيطر العالم على نفسه (سعيد ورشراش. 2001. ص148)، ويذهب رأي آخر إلى أن محتوى العملية التربوية في أي مجتمع "يدل..على الأولويات الاجتماعية للجماعة المعنيّة، كما تُبيّنُ أيضاً بأية مفاهيم ينظر هذا المجتمع إلى العالم من حوله، ويوضح لحد ما الاتجاه الذي ينبغي أن يسير نحوه، وفقا لمنظوره، لكي يحقق نموه وتطوره. والواقع أن وجود المؤسسات التعليمية الرسمية بالذات، إنما يدل على أن المجتمع يملك الرغبة والوسيلة للإبقاء على نظرته بذاتها إلى الأبد...ولا شك إن هذا النهج المعني بالتحكم في نوعية مُنتج نظامنا التعليمي، يتيح لنا إمكان تكوين وتشجيع مجموعات أو تنظيمات تتميز بانتمائها إلى الثقافة الغربية الحديثة.." (بيرك. 1994. ص15). فإن تعدد تلك الآراء وتنوعها، لا يمنع اتفاقها على النظر للتربية بوصفها الاستجابة الوحيدة الممكنة لجملة هذه الحاجات المترابطة والمتكاملة، من حيث إن التربية هي وحدها "وسيلة الاستمرار الاجتماعي للحياة" (ديوي. 1978. ص6)، عبر استمرارها في تزويد الأفراد بأفكار مجتمعهم وقيمه وسلوكياته لضمان وجودهم واستقرارهم واستمرارهم بشكل متماثل ومتوافق، بما يضمن في النهاية، وجود المجتمعات واستقرارها واستمرارها بشكل متماثل ومتوافق أيضاً. وبذلك، سيكون تجدد واستقرار واستمرار أفراد المجتمع الواحد على المستوى المادي العضوي، مشروطا بإنتاج وإعادة إنتاج ذواتهم المادية الطبيعية بعملية الإنجاب، بقدر ما يكون تجددهم واستقرارهم واستمرارهم على المستوى المعنوي الاجتماعي، مشروطا بإنتاج وإعادة إنتاج ذواتهم العقلية الاجتماعية بعملية التربية. حيث تؤمِّن هاتان العمليتان وجودهم واستقرارهم واستمرارهم على المستويين، بقدر ما تضمن لهم أيضاً تماثلهم وانسجامهم مع بيئتهم المجتمعية، واستقرار واستمرار أسلوب حياتهم ونمط عيشهم، وتحميهم مما يواجهونه من شكوك ومخاطر (فرح. 1993. ص110؛ يولاو. 1963. ص77).

فإذا كانت طبيعة وخصائص الأفكار والقيم والسلوكيات التي تشكل بمجموعها المتكامل والمتفاعل أنماط الحياة السائدة في أي مجتمع، تتحدد

بدلالة طبيعة وخصائص الأفكار والقيم والسلوكيات وأنماط الحياة السائدة لدى كل فرد من أفراده من جهة، ولديهم مجتمعين من جهة ثانية، وكانت التربية هي العملية المسئولة عن تحديد طبيعة وخصائص المجتمعات بتحديدها لطبيعة وخصائص أفرادها وجماعاتها عبر تزويدهم بأفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم التي تشكل بمجموعها المتداخل والمتفاعل أنماط حياتهم، فستكون التربية بذلك هي العملية الاجتماعية الغائية المستمرة والمتراكمة لتحديد طبيعة الإنسان وخصائصه الجسدية والعقلية والاجتماعية، عبر تزويده بالأنظمة الفكرية والقيميّة والسلوكية السائدة في مجتمعه وضمان توارثها وتماثلها وتوافقها فرديا ومجتمعيا بما يمنح للمجتمع وأفراده طبيعتهم وخصائصهم وأنماط حياتهم المتماثلة والمتوافقة ويؤمن لها الاستقرار والاستمرار. وحيث إن الطبيعة الاجتماعية المتداخلة والمتفاعلة والمتكاملة لعناصر الحياة الإنسانية، تستلزم التعايش والتفاعل على المستويين الفردي والاجتماعي، وهو ما يستلزم أيضاً التماثل والتوافق مع الأشباه والنظائر بما يحقق التعايش والتفاعل بيسر أكثر وسهولة أكبر، فلن تكون دواعي ومقتضيات التعايش والتفاعل القائمين على التماثل والتوافق مجرد جزء أساس من السلوك الإنساني فحسب بل وستكون أيضاً "مركبات حضارية مميزة للسلوك الإنساني" (يولاو. 1963. ص78).

وبقدر ما يبدو أمرا غير مؤكد بشكل تام ونهائي، ولا مثبتا بدليل جازم وقاطع، تأثير العوامل الوراثية الداخلية الكامنة في الإنسان، ولا دورها في تحديد طبيعة أفكاره وقيمه وسلوكياته، يبدو أمرا مؤكدا ومثبتا منذ القدم تأثير العوامل البيئية الخارجية، الطبيعية منها والاجتماعية، ودورها في تحديد طبيعة الحياة الإنسانية وخصائصها ونوعية الأفكار والقيم والسلوكيات السائدة فيها. وهذا ما كان عالم النفس السلوكي الأمريكي (بورهوس فريدريك سكينر1904-1990م)، قد لاحظ عودة الاهتمام به في العصر الحديث بفضل إعلان الفيلسوف الفرنسي (رينيه ديكارت1596-1650م) أن هذه العوامل "تلعب دورا فعالا في تحديد السلوك" (سكينر. 1980. ص19)، وتابع هذا الاتجاه وطوَّرَه عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دوركهايم1858-1917م) ومدرسته الاجتماعية الفرنسية التي أكدت على أهمية العوامل البيئية ومسؤوليتها عن تحديد طبيعة الشخصية الإنسانية عبر مساهمتها في صناعة أفكارها وقيمها وسلوكياتها مع تركيز خاص على المكونات

والعناصر الاجتماعية في هذه العوامل (عمر. 1988. ص ص84-88). وفي ظروف بيئية طبيعية وإنسانية اجتماعية، يحضر فيها الإنسان بوصفه المادة الأولية والأساسية، وتغيب عنها الوسائل والأساليب التكنولوجية المادية القادرة، عند توافرها واستخدامها، على تزويد هذا الإنسان بأفكاره وقيمه وسلوكياته وتعديلها وتغييرها، كما هو متاح في ظروف البيئات الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية، فسيكون الإنسان هو العامل الأساس في تحديد وتعديل وتغيير طبيعة الإنسان وخصائصه الفردية والاجتماعية، من حيث إن هذا الإنسان هو المادة الأولية للحياة الإنسانية، وهو العنصر الأساس المؤثر فيها والمحدد لطبيعتها وخصائصها الفردية والاجتماعية، وستكون وسيلة الإنسان في ذلك هي تربيته للإنسان عبر تزويده بأفكاره وقيمه وسلوكياته وتعديلها وتغييرها بما يحدد في النهاية طبيعة الإنسان وخصائصه الفردية والاجتماعية ويعدلها ويغيرها.

وإذا كانت الكائنات الحية كلها، بما فيها الإنسان، تشترك في تحرير نفسها من العلاقات والاتصالات الضارة، وتقليل تأثيراتها فيها بالاعتماد على خواصها الطبيعية الموروثة مثل التنفس وإفراز العرق وهضم الطعام (سكينر. 1980. ص29)، فإن الإنسان ينفرد عنها ويتميز بقدرته على أن يضيف إلى خواصه الطبيعية الموروثة، خواصا عقلية مكتسبة، تفيد بأن حياته الاجتماعية، والمعارف العقلية والخبرات العملية والمهارات الجسدية التي يكتسبها منها، تغنيه عن اختبار كل شيء بنفسه ولنفسه دائما منذ البداية وفي كل تجربة حياتية جديدة، لأنه يستطيع بدلا من ذلك تعلم تلك المعارف والخبرات والمهارات، واكتسابها من الآباء والأمهات الذين ينقلونها إلى أبنائهم، ومن الحرفيين إلى مساعديهم، ومن المعلمين إلى تلاميذهم. وتضمن عملية التعليم والتعلم هذه للجميع، استمرار حياتهم الفردية والاجتماعية، بقدر ما تضمن لهم أيضاً استمرار ما يعلّمونه ويتعلّمونه، فضلا عما توفره من فرص حصول المربيين من الآباء والأمهات والحرفيين والمعلمين على مساعدين ذوي معرفة وكفاءة، يعينونهم على تلبية مطالب الحياة، أو يحققون ذلك كله معا. وإذ يتعلم الإنسان ويكتسب من أسلافه بالتربية معارف عقلية ومعايير قيميّة ومهارات سلوكية، ويعلّمها بدوره بالتربية إلى أجياله الجديدة ويدربها عليها، فستكون التربية بذلك العملية التي صنعت وما زالت تصنع وستصنع مستقبلا لكل مجتمع أنموذجه/

نمطه الإنساني المعرفي والقيمي والسلوكي الفردي الخاص المتوافق مع طبيعة أنموذجه الإنساني المجتمعي العام والمنسجم مع خصائصه والمعبر عن شخصيته. وبحكم الطبيعة الاجتماعية للإنسان، فإن وجود الأنموذج الإنساني الفردي الخاص وإعادة إنتاجه، يكون مشروطا بوجود الأنموذج الإنساني المجتمعي العام واستمرار إنتاجه، مثلما أن زوال الأول وتوقف إنتاجه أو تغيّر طبيعته وخصائصه، مشروط أيضاً بزوال الثاني وتوقف إنتاجه أو تغيّر طبيعته وخصائصه، ويستتبع ذلك في حال حدوثه، زوالا عاجلا أو آجلا للأنموذج الإنساني الفردي والمجتمعي السائد، أو تغيّره وإحلال أنموذج آخر جديد محله، يكون قادرا على الاستجابة للتغيّرات الحادثة والتكيف معها. وحيث إن التربية بوصفها العملية المسئولة أيضاً وعلى الدوام وفي كل الأحوال عن صناعة الصغار وإعدادهم وتأهيلهم عقليا وجسديا لمواجهة متطلبات الحياة وتحولاتها ومستجداتها، فإنها ستكون بذلك الشرط الأول والأخير لصناعة منظومات المجتمع الفكرية ومرجعياته القيميّة وآلياته السلوكية، وعامل توحيدها واستمرارها وتعديلها، جزئيا أو تغييرها كليا، بما يجعل من التربية ظاهرة إنسانية عامة لا يخلو منها أو يفتقر إليها مجتمع إنساني في أي زمان أو مكان، ويجعل من الصواب القول إن "في جميع المجتمعات تربية حيوية للأجيال الجديدة" (رويه. 1989. ص51).

وإذ يتعلم الإنسان بالتربية ويكتسب معارف مجتمعه وأفكاره ولغته وفنونه وآدابه ومعتقداته وقيمه وتقاليده وأساليب سلوكه وأنماط حياته، فستكون التربية شرط الإنسانية الأول وإنجازها الأهم، فبالتربية تبدأ مسيرة البناء الاجتماعي والحضاري، وبالتربية تتراكم المعرفة وتتطور وتتوارثها الأجيال والمجتمعات أفقيا وعموديا، لتكون الحياة الإنسانية في ماضيها وحاضرها ومستقبلها خلاصة التربية ومحصلة نشاطاتها وأهدافها ووسائلها وأساليبها في صناعة الإنسان وبنائه عقليا وجسديا. ويؤكد جون ديوي ذلك حين يلاحظ أن "المجتمع يمكنه بواسطة التربية أن يُكوّنَ أهدافه وأن يُنَظمَ وسائله وموارده، وبهذه الطريقة يأخذ الشكل الذي يريده، ويتجه في الاتجاه الذي يقصده مع القصد في الأسباب والوسائل"، ويجعل ذلك من التربية في اعتقاده "الوسيلة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي. وكل إصلاح يعتمد فقط على سن قانون أو خوف من

عقاب أو تغيير في الأنظمة الآلية أو الظاهرية إن هو إلا إصلاح مؤقت عديم الفائدة" (ديوي. 1949. ص ص25-26). فإذا كانت أهمية التربية وضرورتها الحيوية لوجود الحياة الإنسانية واستمرارها راجعتين إلى الحاجة الإنسانية إليها لصناعة الخصائص الإنسانية، الفردية والاجتماعية، فسيكون المجتمع مدينا بما هو عليه للتربية بقدر ما أن الإنسان الفرد أيضاً "مدين بما هو عليه للتربية" (ربول. 1986. ص7). ويثبت شيوع تحديد الماهية الإنسانية الفردية والاجتماعية بدلالة خصائص اللغة أو الثقافة أو القومية أو الدين أو المذهب أو المهنة، حاجة الإنسان والمجتمع للتربية التي هي أصل هذه الخصائص فيهما ومصدرها، والمحدد لطبيعتها ومضمونها، بما يجعل من الإنسان والمجتمع في النهاية نتاجا للتربية ومحصلة لها.

الطبيعة التفاعلية المركبة للتربية:

إن محاولة دراسة الطبيعة البشرية وخصائصها واحتياجاتها "موغلة في القدم قدم الفلسفة السياسية ذاتها، بل هي أسبق منها" (مجموعة. 1997. ص72)، وعلى الرغم من اختلاف مقدمات هذه الدراسة ونتائجها لدى القائمين بها، فقد انتهى هؤلاء إلى الاتفاق على أن الخصائص التي تميز الإنسان بوصفه، وفي آن واحد، كائنا عاقلا (الخصائص العقلية) واجتماعيا (الخصائص الاجتماعية)، هي ذاتها الخصائص التي تجعل منه الطرف المسئول عن تصميم وتنفيذ برامج التربية، العقلية والجسدية، الفردية والاجتماعية، بقدر ما هي ذاتها الخصائص التي تجعل منه أيضاً مادة هذه البرامج وموضوع نشاطاتها وتطبيقاتها وهدفها. وتنفي مقدمات هذا الاتفاق ونتائجه عن عملية التربية أي مضمون أحادي سلبي ينفرد فيه أحد أطرافها (المربّي) بدور المؤثر الفاعل كليا في مقابل انفراد طرفها الآخر (المتربي) بدور المتأثر المنفعل كليا، إذ لا توجه التربية نشاطاتها ومؤثراتها المادية والمعنوية إلى مادة جامدة تصنع منها ما تشاء، أين تشاء، ومتى تشاء، بل إنها، وعلى عكس ذلك تماما، توجه تلك النشاطات والمؤثرات إلى مادة حية ذات خصائص وقدرات واحتياجات وأهداف واستجابات وانفعالات، تتلقى بها وعبرها مؤثرات بيئتيها الطبيعية والاجتماعية كلها، بما في ذلك مؤثرات التربية، فتستوعبها تلك المادة الحية، وتتفاعل

معها، وتستجيب لها وفقا لطريقتها الخاصة والمختلفة من حالة إلى أخرى، لتجتمع في العملية التربوية وتتفاعل مقدمات ونتائج عاملين هما:

* عامل طبيعة وخصائص الصفات والقدرات الوراثية العقلية والجسدية للأفراد.

* عامل طبيعة وخصائص عملية تكوين وبناء الخصائص الإنسانية للأفراد والمجتمعات.

وتتسبب التأثيرات المتعددة والمتباينة لهذين العاملين في مقدمات العملية التربوية ونتائجها في إضعاف النظريات الأحادية التي يؤكد بعضها (نظرية التحليل النفسي) على أهمية عامل الصفات والقدرات الوراثية، ويؤكد بعضها الآخر (النظرية السلوكية) على أهمية عامل التكوين والبناء الاجتماعي للخصائص الإنسانية. حيث تؤكد نظرية التحليل النفسي التي عكستها أفكار عالم النفس البريطاني (وليم مكدوجال1871-1938م) وآخرون غيره على الملكات والغرائز الإنسانية، وترى أن شخصية الإنسان وأفكاره وقيمه وسلوكياته مرهونة كلها بعامل الصفات الوراثية العقلية والجسدية للأفراد، متجاهلة دور عامل التربية المادية الجسدية والعقلية الاجتماعية لهؤلاء الأفراد ونتائجه. واتجهت النظرية السلوكية ونزعتها التجريبية ولعقود طويلة سواء في أصولها الأولى عند كونفوشيوس والغزالي وابن خلدون وديكارت وجون لوك وديفيد هيوم، أو في شكلها المتطور عند جون واطسون وإميل دوركهايم ومدرسته الاجتماعية الفرنسية، إلى التأكيد على أن الإنسان صفحة بيضاء تكتب عليها التجربة والخبرة الخارجية ما تشاء، معطية لعامل التربية المادية الجسدية والعقلية الاجتماعية للأفراد الدور الأول والوحيد في صناعة الشخصية الإنسانية وتحديد طبيعتها عبر تحديد طبيعة أفكارها وقيمها وسلوكياتها، ومتجاهلة دور عامل الصفات الوراثية العقلية والجسدية في تلك الصناعة (عمر. 1988. ص ص79-88؛ زهران. 1984. ص250؛ سرحان. 1981. ص ص91-97؛ مهدي وآخرون. 1993. ص67).

ووقفت في مواجهة هذه المدارس ذات النظريات الأحادية، وتقف على الضد منها، المدرسة الشاملة ونظريتها المركبة التي يلخصها جون ديوي بقوله:

"اعتقد أن كل تربية تبدأ عن طريق مشاركة الفرد في الشعور الاجتماعي للجنس البشري، وهذه المشاركة تبدأ في الغالب بصورة لا شعورية منذ الولادة، وهي تشكل باستمرار قوى الفرد وتشبع شعوره وتكوّن عاداته وتهذب آراءه ومبادئه وتثير إحساساته وانفعالاته. وعن طريق هذه التربية اللاشعورية يشارك الفرد بالتدريج في الكنوز والذخائر العقلية والخلقية التي نجح المجتمع في جمعها ويصبح وريثا للمدنية كلها...ولعملية التربية هذه وجهان أو ناحيتان، ناحية نفسية وأخرى اجتماعية..والناحية النفسية هي الأساس للأخرى، فغرائز الطفل وقواه تعطي المادة الضرورية للتربية، كما أنها هي نقطة الابتداء في التربية" (ديوي. 1949. ص16).

ويرى ديوي في ضوء ذلك، أن النفس في أصلها وحدة واحدة توجد فيها جميع الصفات والمميزات الإنسانية منذ الولادة، وأنها تنمو وتتشكل وتتطور نتيجة للتفاعل بين الفرد والمجتمع، والاشتراك الفعلي للفرد في الحياة الاجتماعية (ديوي. 1949. ص12). وقد حسمت المدرسة الشاملة، موقفها من التربية بإعلانها أن الإنسان كائن مركب من عناصر متفاعلة مادية بيولوجية وعقلية اجتماعية، بعضها موروث وبعضها مكتسب، وأن أفكاره وقيمه وسلوكياته، تتشكل من محصلة التفاعل الحركي الحي بين مكوناته الوراثية ومكتسباته البيئية التي لا يمكن الفصل بينها نظريا ولا وعمليا. إذ تؤثر الطبيعة البيولوجية الفطرية الموروثة للإنسان في تفاعلاته مع مكونات بيئتيه الطبيعية والاجتماعية ومكتسباته منهما، بقدر ما تتأثر بهذه التفاعلات والمكتسبات ونتائجها، ليتعذّر تماما أي فصل في تكوين الإنسان الجسدي والعقلي والسلوكي بين ما هو غريزي فطرى موروث وما هو عقلي اجتماعي مكتسب، مثلما هو متعذر أيضاً الوصول إلى تحديد تفصيلي دقيق ومؤكد بشأن مقدار ونوعية تأثير أي من وسائل وأساليب التربية في عصر معين أو مجتمع ما أو فرد بذاته بفعل الطبيعة المتداخلة والمتفاعلة والمتكاملة والمتراكمة لعمليات هذه التربية والطرق التي تؤثر بها في الأفراد والمجتمعات، واستجابتهم لتلك العمليات وتقبلهم لمؤثراتها، مما يؤكد في النهاية مسؤولية التربية الجسدية والعقلية والسلوكية عن صناعة الطبيعة الإنسانية وتعيين خصائصها المادية والمعنوية على المستويين الفردي والجماعي (عمر. 1988. ص ص78-80؛ سرحان. 1981. ص ص98-105؛ فرح. 1993. ص38).

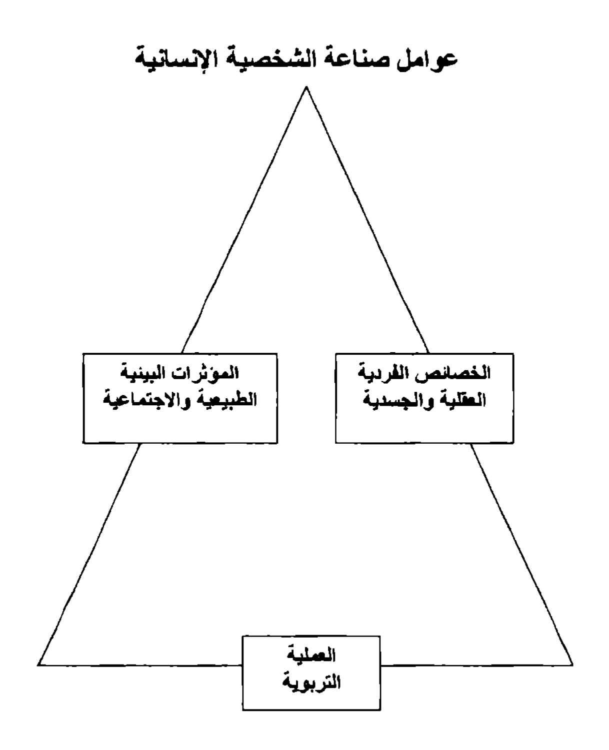
ولا تبدو صناعة التربية لطبيعة الأفراد والجماعات وخصائصهم الإنسانية، مقتصرة على تزويدهم بأفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم فحسب، بل وتتسع هذه الصناعة لتشمل أيضاً تعليمهم وسائل وأساليب المزج بين ما تزودهم به من تلك الأفكار والقيم والسلوكيات، وبين ظروف وأشكال وتوقيتات استخدامهم لهذا المزيج. وتختلف نتائج ذلك التعليم من فرد ومجتمع لآخر، مثلما تختلف في الفرد والمجتمع الواحد من وقت لآخر، لأن لكل فرد ومجتمع طريقته الخاصة في استبطان ما يتربى عليه ويتعلمه، لذلك تختلف أشكال تلقّي الأفراد والمجتمعات للمؤثرات الخارجية، بما في ذلك مؤثرات التربية، وأنواع استجاباتهم لها، باختلاف صفاتهم وقدراتهم العقلية والجسدية والسلوكية الموروثة والمكتسبة وخبراتهم وتجاربهم الفردية والجماعية (كوش. 2007. ص70). ويرى الانثروبولوجيون المهتمون بالثقافة أن كل إنسان يؤوِّلُ المقدمات والنتائج المباشرة وغير المباشرة للمؤثرات الخارجية التي يتعرض لها ومكتسباته منها (كوش. 2007. ص72)، وفي مقدمتها التربية، حيث (يُذَوّتَ) كل ذلك بإضفاء خصائصه وتصوراته الذاتية عليه، وفهمه والتفاعل معه بطريقته الخاصة، وبأشكال ودرجات مختلفة من الاتساع والعمق والكثافة. فإذا كان الإنسان يكتسب أنماط شخصيته، وأساليب حياته ومعانيها وأهدافها من المجتمع بالتربية، فإن ما يكتسبه من ذلك كله، هو مجموعة متنوعة وذات طبيعة غير نهائية من العناصر والأبعاد التي يختار منها، وبإرادته الذاتية، ما يعتقد أنه معبر عنه وملائم له، ويفهم ما يختاره ويعيد تركيبه على الصورة التي تناسبه وتستجيب لاحتياجاته. ويفترض الفيلسوف الأمريكي (جوزايا رويس 1855-1916) أن مسؤولية التربية عن تكوين وبناء (صناعة) الإنسان، تُلزمها بعدم الاكتفاء بتزويده بأنماط شخصيته وأساليب حياته ومعانيها وأهدافها فحسب، بل وبتزويده أيضاً بالقدرة على خلق إرادته الذاتية والتحكم فيها والسيطرة عليها، ليكون قادرا في النهاية على اختيار ما يراه مناسبا من تلك الأنماط والأساليب، وتفسيرها وتشكيلها طبقا لاحتياجاته وأهدافه الشخصية والظرفية (رويس. 2002. ص47، ص58).

وينتهي بنا ما تقدم إلى القول بأن رؤية المدرسة الشاملة للتربية ونظريتها المركبة عنها، تعني اشتراك الإنسان في صناعة الخصائص الإنسانية مرتين، مرة

في صغره بوصفه متربيا (مصنوعا)، ومرة ثانية في كبره بوصفه مربيا (صانعا)، لتكون التربية في المرتين عملية تفاعلية حية بين العوامل العقلية والجسدية، الموروثة والمكتسبة، الفردية والمجتمعية، الذاتية والموضوعية، المجتمعية والطبيعية. وتختلف أشكال ودرجات تلقى أفراد المجتمع الواحد، وحتى الأسرة الواحدة، وتعلمهم للأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية السائدة في مجتمعاتهم وطرق استجاباتهم لها وتفاعلهم معها، بقدر ما أنهم يُذوّتونَ كل ما يتلقونه من العناصر المفاهيمية والتطبيقية في تلك الأنظمة، بإعادة كل فرد وجماعة منهم صياغتها جزئيا أو كليا وفقا لخصائصه الذاتية، وقدراته العقلية والجسدية الموروثة، ومعارفه الفكرية ومعاييره القيمية ومهاراته السلوكية المكتسبة. لذلك، نلاحظ وجود الكثير من مظاهر التشابه بين أفكار وقيم وسلوكيات أفراد الأسرة الواحدة، والمجتمع الواحد أيضاً، بقدر ما نلاحظ أن جانبا من ذلك التشابه شكلي وخارجي وعمومي مما يفسر ظاهرة الاختلاف النسبي وانعدام التماثل التطابقي بينهم حتى وإن تماثلت الأطر العامة لأنظمتهم الحياتية. وبحكم الاختلاف الطبيعي في درجة ونوع التأثير الذي تمارسه الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية في صناعة الطبيعة الإنسانية، وتنوع نتائجها من فرد إلى آخر حتى عندما تتماثل مقدماتها بالنسبة لجميع الأفراد في الأسرة الواحدة والمجتمع الواحد، فستختلف وبشكل طبيعي أيضاً الطبائع الإنسانية وتتنوع خصائصها حتى في إطار الأسرة الواحدة والمجتمع الواحد، فمهما بلغت درجة تشابه الناس مع أسلافهم وأقرانهم، فإنها لا تجعل أيا منهم صورة مستنسخة عن الآخرين، ولولا هذا الاختلاف الجزئي أو الكلي لكان السلوك الإنساني العام آليا ميكانيكيا، تتطابق فيه أقوال الأفراد في الظروف والمواقف المتشابهة، وتتماثل أفعالهم وردود أفعالهم على الدوافع والمحفزات المتماثلة في الأسرة الواحدة والمجتمع الواحد والحضارة الواحدة (يولاو. 1963. ص88 وما بعدها).

ورأى سعيد إسماعيل علي في "التربية: العملية التي عن طريقها نقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية في مستوياتها المختلفة" (علي. A.1995 ص13)، وقال محمد لبيب النجيحي إنها العملية التي تكوّن الشخصية الإنسانية، عبر "تشكيل الفرد الإنساني والانتقال به من فرد بيولوجي إلى فرد له شخصية" (النجيحي. 1976. ص101)، لأن التربية: "عملية اكتساب خبرات

اجتماعية...ولما كانت الشخصية الإنسانية هي مجموعة الخبرات التي اكتسبها الإنسان اتساعا وعمقا واتجاها، كان معنى هذا أن التربية بإكسابها خبرات مختلفة للأفراد الإنسانيين..فإنها تكسبهم أنماطا مختلفة من الشخصية" (النجيحي. 1976. ص ص16-17). ويعني ذلك أن التربية عملية صناعة للإنسان وإنسانيته، يتلقى الفرد مفاعيلها ويتفاعل معها ويذوّت مقدماتها ونتائجها، وفقا لما يتمتع به من خصائص عقلية وجسدية من جهة، وما يتعرض له من تأثيرات بيئتيه المتداخلتين والمتفاعلتين الطبيعية والاجتماعية من جهة ثانية، ليكون النمط الثقافي والشخصية الإنسانية العامة (المجتمعية) والخاصة (الفردية) التي يكتسبها كل فرد محصلة لتفاعل: طبيعته وخصائصه الشخصية، وبيئتيه الطبيعية والاجتماعية، و(التربية) بخصائصها الاجتماعية الغائية المقصودة والممنهجة التي تعيد تشكيل نتائج ذلك التفاعل وفقا لبرامجها ومقاصدها، لتتخذ العوامل المساهمة في صناعة الإنسان عبر صناعة الشخصية الإنسانية، صورة المخطط التالي:



المبحث الثاني
في التنشئة الاجتماعية

على الرغم من استمرار وتزايد الاهتمامين الفردي والجماعي، بأشكالهما المجتمعية المدنية والحكومية الرسمية، بأهداف وأنشطة تكوين الأجيال الإنسانية الجديدة، وإنتاجها وإعادة إنتاجها بإنجابها ورعايتها ماديا وجسديا، وإعدادها وتأهيلها بصناعتها عقليا وقيميا وسلوكيا بالتربية، فقد كان الطابع النظري المجرد هو الغالب على هذين الاهتمامين في العصور القديمة والوسيطة وبدايات العصور الحديثة. إذ نادرا ما وجدت الأفكار المتعلقة بصناعة الإنسان وإعداده وتأهيله عقليا وجسديا وسلوكيا بالتربية، طريقها في السابق إلى التطبيق العملي وفقا لبرامج مؤسسية عامة ومنهجية ومخططة ومنتظمة ومتكاملة ومتواصلة، باستثناء الأنموذجين التربويين التطبيقيين المبكرين والموسعين لدولة المدينة الإسبارطية والإمبراطورية الرومانية في النطاق الحضاري الأوربي. ويبدو ذلك مفهوما ومقبولا إذا ما تذكرنا أن تصميم مثل هذه البرامج وتنفيذها أمران يتطلبان جهودا وقدرات تنظيمية وإدارية هائلة، وهما قبل هذا وذاك يحتاجان إلى توفر منظور اجتماعي كلي شامل، ومستويات متقدمة من التطور الفكري والاجتماعي والإداري والتقني، قادرة على إدراك ضرورات هذه البرامج ودواعيها، ومؤهلة لتحمل مسؤولية تصميمها وتنفيذها وإدارتها، أو المشاركة فيها أو حتى مجرد تأيدها والموافقة عليها والرضا عنها، فضلا عن مصادر التمويل المالي الكبيرة التي يتطلبها ذلك كله.

ولم تكن الشروط الاجتماعية متاحة في الماضي لتحقيق ذلك لا على المستوى العام ولا الخاص، لا حكوميا ولا شعبيا، وفي مقدمة هذه الشروط طبيعة وخصائص النظم السياسية الحاكمة بوصفها القوة الاجتماعية والمؤسسية الأقدر ماديا ومعنويا على توفير متطلبات تصميم برامج تربية الإنسان لصناعته عقليا وجسديا وسلوكيا، وتحمل مسؤولية تنفيذها وإدارتها والإنفاق عليها. إذ أن الطبيعة الفردية الاستبدادية المطلقة لتلك النظم، وما قامت عليه من نظريات حقوق الحكام، سواء أكانت حقوقا دينية أو تاريخية أو اقتصادية أو عسكرية، جعلت غالبيتها لا تفكر في تصميم وتنفيذ برامج عامة ومنهجية ومخططة ومنتظمة

ومتكاملة ومتواصلة للتربية الإنسانية تستخدمها في صناعة رعاياها بإعدادهم وتأهيلهم عبر صناعة أفكارهم التي تصنع وتشكل مواقفهم وسلوكياتهم الفردية والاجتماعية، مكتفية في هذا الشأن باستخدام المؤسسة الدينية للترويج لشرعيتها وحقوقها الملكية المقدسة التي يتوجب على رعاياها طاعتها وحمايتها تحت طائلة مخالفة الإرادة الإلهية وعقوبة التكفير والحرمان الكنسي بجريمة الخروج على ولي الأمر، أو باستخدام المؤسسات العسكرية والاقتصادية والقانونية عند الضرورة، للتحكم بأولئك الرعايا وتوجيههم قسريا تحت طائلة عقوبات تتراوح بين مصادرة الأملاك والنفي والسجن والتعذيب والإعدام بتهمة الخروج على الحاكم الشرعي.

ولكن هذا الواقع لم يقدر له الاستمرار بعد التغيرات الجذرية الكبرى العامة والشاملة التي شهدتها أوربا في عصر النهضة وبدايات العصر الحديث، وفتحت الباب واسعا أمام عودة جديدة للاهتمام العملي بالتربية لتصميم وتنفيذ برامج الصناعة الاجتماعية والسياسية للإنسان، فرديا وجماعيا، بأوجهها العقلية الاجتماعية والمادية العضوية التي اكتسبت دواعي ومسوغات جديدة بفعل هذه التغيرات، وأصبحت لها بسببها أبعاد وأهداف جديدة (خوري. 1943. ص ص30- 77؛ داوسن وآخرون. 1998. ص11؛ هوبسباوم. 1999. ص ص85- 90). فبعد أن سادت المجتمعات الغربية ولوقت طويل أنظمة حكم وراثية، ينافس حكامها على سلطتهم ويشاركهم فيها الكنيسة وآباءها من جهة، والنبلاء الإقطاعيون من جهة ثانية، جاءت حقبة جديدة كانت الغلبة فيها للحكام المدنيين الذين باتت سلطتهم تتأسس على فكرة الحق الإلهي المقدس في الانفراد بالحكم وممارسة السلطة المطلقة بعيدا عن تدخل الكنيسة ومنافسة النبلاء. وكان لهذا التغيير دوره الأساس والفاعل في التأسيس لظهور أنموذج الدولة الأوربية القومية القوية الموحدة التي تتركز فيها السلطة في شخص الحاكم الذي يستمد شرعيته وحقه في الحكم من المشيئة الإلهية بشكل مباشر أو غير مباشر، ويمارس سلطته بمساعدة إدارة بيروقراطية حكومية عامة ومنظمة ومهيمنة.

وإذا كانت الأنظمة القديمة قد وجدت نفسها بحاجة لتربية/ صناعة الأجيال الجديدة من رعاياها وإعادة تربية/ صناعة الأجيال القديمة منهم على قاعدة الإيمان بقدسية رجال الدين وحقوق سيادة النبلاء الذين كان الحاكم الأعلى

أولهم وعلى رأسهم، ووجوب طاعتهم والخضوع لهم لتلبية متطلبات استمرارها واستقرارها، فقد وجدت الأنظمة الجديدة أنها هي الأخرى تحتاج لتربية الأجيال الجديدة من هؤلاء الرعايا وإعادة تربية أجيالهم القديمة وإعدادها وتأهيلها، ولكن وفقا للقاعدة الجديدة التي تتأسس عليها هذه الأنظمة وهي الإيمان بحق الملوك الإلهي المقدس والفردي والمطلق في الحكم وممارسة السلطة. وتواصل هذا الاهتمام وازداد حجمه واتسع نطاقه وتصاعدت شدته، بعد أن بدأت أنظمة الحكم القائمة على هذه القاعدة، تخلي الساحة لأنظمة حكم جديدة، تقوم على قاعدة العقد الاجتماعي بين الحكام والمحكومين، والتي تدرجت في قوة توجهها نحو مبدأ السيادة الشعبية تصاعديا ابتداء من الفيلسوف الانكليزيين (توماس هوبز1588-1679م) و(جون لوك1632-1704م)، وصولا إلى جان جاك روسو. حيث انتهى الأمر بهذه الأنظمة إلى اكتساب الطابع الديمقراطي الذي جعلها رهن إرادة شعوبها التي تعبر عنها في صندوق الاقتراع، ومن ثم فقد باتت تلك الأنظمة ملزمة بأن تستبق ذهاب هذه الشعوب إلى تلك الصناديق، بذهابها هي أولاً إلى مؤسسات الصناعة الاجتماعية للإنسانية، لتصنع شعوبها وفقا للنموذج المناسب لها، بما يضمن لهذه الأنظمة في النهاية توافق نتائج الانتخابات وصناديق الاقتراع مع طبيعتها وأهدافها.

وبحكم المسؤولية الكاملة والمباشرة للتربية عن صناعة الإنسان بتزويده بأفكاره وقيمه وسلوكياته بما يحدد طبيعته وخصائصه الإنسانية، وهو ما يحدد في النهاية درجة صلاح أو فساد الأفراد التي تتحدد بها وبهم درجة صلاح وفساد المجتمعات والحكومات والسياسات، فقد غدت دراسة التربية والبحث في شؤونها محورا أساسيا من محاور النشاط الأكاديمي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي في المجتمعات الغربية الحديثة، توجهت إليه أنظار مفكريها الاجتماعيين والنفسيين والاقتصاديين والسياسيين والتربويين، وتركزت عليه جهود ساستها وأصحاب رؤوس الأموال فيها، تطلعا لاستخدامها في صناعة وإعادة صناعة الخصائص العقلية والجسدية والسلوكية للإنسان بما يناسب الجديد من أفكار ومصالح الحكومات الغربية ابتداء، ثم مجتمعاتها استتباعا، ويستجيب لمقتضيات استقرارها واستمرارها. وإذ تميز ذلك العصر بانفراد مؤسستي الأسرة والكنيسة بتولي وظيفة التربية المسئولة عن هذه الصناعة والموكلة بتحقيق أهدافها

وحمل أعبائها، فقد كان من الطبيعي أن تلجأ الأنظمة الحاكمة الغربية الجديدة إلى اعتماد إجراءين عمليين لمعالجة سيطرة الكنيسة على الوظيفة التربوية واحتكارها لها، في مقابل ضعف، إن لم يكن انعدام، مشاركة هذه الأنظمة أساسا، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى معها في أداء الوظيفة التربوية، وكان هذان الإجراءان هما:

- **الإجراء الأول**: حرمان الكنيسة من ممارسة الوظيفة التربوية، أو على الأقل تقليص نطاق ممارستها لها في بداية الأمر، إلا إذا كانت تمارسها في خدمة أنظمة الحكم ومن أجلها.

- **الإجراء الثاني**: إخضاع المؤسسة التعليمية لسلطة أنظمة الحكم وسيطرتها، لاستخدامها كأداة أساسية في صناعة أفكار وقيم وسلوكيات شعوبها، بما يناسب طبيعة هذه الأنظمة ويلبي احتياجاتها ويحقق مصالحها وأهدافها.

وبامتزاج وتفاعل مقدمات ونتائج الثورات الكبرى الفكرية والسياسية الأوربية الحديثة، بمقدمات ونتائج الثورة الاقتصادية والتقنية الصناعية الأوربية ونمطها الإنتاجي الرأسمالي الموسع أو الشعبي Mass Production المصمم والمخطط سلفا، تحسنت بشكل هائل ومتزايد قدرات الإنسان وشروط حياته نتيجة للتطور الجذري العميق والشامل في وسائل وأساليب الإنتاج والتسويق والاتصال والمواصلات. واستلزم ذلك واقتضى أيضاً، ظهور أنماط شعبية موسعة ومماثلة وموازية من السلوكيات الاقتصادية والسياسية والإعلامية والاتصالية والتعليمية والعسكرية وحتى الترفيهية، واستلزم ظهور هذه الأنماط واقتضى بدوره، ظهور نمط مماثل ومواز للإنتاج الموسع أو الشعبي المصمم والمخطط سلفا للمادة البشرية التي تصمم هذه الأنماط وتخطط لها وتنفذها وتديرها، مما وسّع في النهاية وعمّق البعد والهدف الاجتماعي-السياسي للتربية ومفاهيمها ونشاطاتها. وبقدر ما كانت التحولات الفكرية والاجتماعية-السياسية والاقتصادية والتقنية الجذرية والكبرى والشاملة في المجتمعات الغربية هي العامل الأساس الذي أزاح الأشكال القديمة للسلطة السياسية الغربية (الإقطاعية، الإمارة، المملكة، الإمبراطورية)، وأحل محلها الشكل الأحدث

لهذه السلطة والمعروف باسم (الدولة)، وأسهم في استقرار صورتها العامة، وتحديد طبيعتها وخصائصها الأساسية، فقد كانت تلك التحولات السبب الجوهري أيضاً في لفت انتباه هذه الدولة إلى أهمية التربية، ومؤسستها الأهم آنذاك المدرسة، وقدرتها على استخدامهما معا (التربية والمدرسة) بشكل موسع ومكثف في صناعة رعاياها، والذين أصبحوا مواطنيها فيما بعد، بما يناسب خصائصها واحتياجاتها الجديدة، وإضفاء طابع اجتماعي-سياسي مميز وغالب على هذا الاستخدام.

وإذ كانت الدول الغربية، أول من طبَّقَ في العصر الحديث أسلوب الجملة النمطية الإنتاجي Mass Production وفقا لأنموذج التصميم والتخطيط المسبقين الذي ابتكرته واستخدمته الثورة الصناعية في أوربا في عمليات الإنتاج وإعادة الإنتاج المادي الموسع والمتواصل والمتزايد للسلع والخدمات باستخدام الورش الكبيرة ثم المصانع والمؤسسات الخدمية الكبرى، فقد كانت هذه الدول أيضاً أول من نقل تطبيق أسلوب الجملة النمطية الإنتاجي Mass Production وفقا لأنموذج التصميم والتخطيط المسبقين إلى عمليات الإنتاج وإعادة الإنتاج الإنساني الموسع والمتواصل والمتزايد للخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية باستخدام التربية ومؤسستها المدرسية أولاً، ثم المجتمعية والحكومية تاليا، وضمان تواصل عمليات الإنتاج وإعادة الإنتاج التربوي تلك للنماذج الإنسانية، الفردية والاجتماعية، المرغوبة، وبما يماثل ويوازي التطبيق الصناعي والخدمي لهذا الأسلوب الإنتاجي. ويفسر ذلك ما ذهب إليه الفيلسوف الفرنسي البنيوي (ميشيل فوكو1926-1984م) في جملة مؤلفاته التي عرض فيها الكم والنوع الهائلين من جهود المجتمعات الأوربية وعموم مؤسساتها الرسمية والمجتمعية، السياسية منها والدينية والثقافية والقضائية والصحية (الجسدية والعقلية) وحتى الجنسية والعسكرية، لضبط الطاقة البشرية، وتوجيهها والسيطرة عليها والتحكم بها، استجابة لمتطلبات قيام الثورة الصناعيّة والدولة الوطنية بالعمل على تحويل الورش إلى مصانع كبيرة، والجيوش الأجنبية المؤقتة والمأجورة والصغيرة إلى جيوش وطنية ونظامية ودائمة وضخمة، والإدارة الحكومية الوراثية غير المؤهلة إلى بيروقراطية حكومية ومدنية مهنية متخصصة، وهو ما تطلب بدوره نشأة علوم جديدة، تلبي هذه المتطلبات، وتحقق هذه الأهداف بدراستها تكوين وأساليب

عمل الجسد والعقل، وعوامل التأثير فيهما، وطرق تأثرهما واكتسابهما للمعارف والمهارات (علم التشريح، علم النفس، علم التربية، علم الإدارة ثم الإدارة العامة...الخ). وإذ كانت المؤسسة العسكرية وجيوشها أكثر المؤسسات الاجتماعية والسياسية تنظيما وانضباطا وخضوعا لقواعد التحكم والتوجيه، فقد اتجه جانب أساس من تلك الجهود إلى نقل خصائصها هذه إلى كل القطاعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى وفي مقدمتها المصانع والمدارس، وتطبيقها عليها، مما حول العمال والتلاميذ إلى أشباه جيوش أو جيوش تحت الإعداد والطلب (انظر: فوكو. 1990؛ 2004؛ 2006؛ 2008).

ويؤيد فوكو فيما ذهب إليه، الرأي القائل إن الجهد التربوي في أوربا "انصب..طوال ثلاثة قرون، هي عمر الثورة الصناعية، على تنظيم الطاقة البشرية وضبطها تحت إمرة العقل، وتقنين السلوك في حركة منهجية تخدم أغراض الإنتاج"، وإن النظام التعليمي كأداة أساسية للجهد التربوي، أصبح "أسلوبا في توجيه الطاقة البشرية نحو الفعالية في خدمة احتياجات المجتمع..فليس هناك تعليم للعلم، بما هو كذلك، أو تعليم للثقافة المجردة" (حجازي. 1981. ص365، ص366)، ويؤيده أيضاً من منظور نظام التعليم ومؤسسة المدرسة الرأي القائل: "لم تقم المدرسة الإلزامية أصلا من أجل خير الأطفال، بل قامت بسبب الظروف الاقتصادية التي سادت في الغرب، إذ استلزم العصر الصناعي الذي بدأ في القرن التاسع عشر، انطلاقة تجعل المواطنين قادرين على تلبية المطالب التقنية والتكنولوجية المتزايدة" (علي. A.1995 ص199). وكانت قد سبقت ذلك كله وصاحبته أيضاً، ما استلزمته التحولات السياسية الكبرى في أوربا العصر الحديث، ومتطلبات إقامة الدولة-الأمة فيها، من تحويل الرعايا إلى مواطنين أولاً، وتوحيد أفكارهم وقيمهم وسلوكهم ثانياً، وتأهيلهم للدفاع عن دولهم الوطنية/ القومية الجديدة ثالثاً. فقد كان كبح الطبقة الإقطاعية وتحجيمها، وتسهيل التجارة، وفتح الطريق أمام نشاطات الطبقة البرجوازية التجارية ثم الصناعية ثم المالية الناشئة، يقتضي توحيد الدولة، وتوحيد الدولة يقتضي توحيد المجتمع، وتوحيد المجتمع يقتضي توحيد أفكار وقيم وسلوك أعضائه، وكانت هذه مهمة التربية التي استخدمت في ذلك أداتها الأولى والأهم والأوسع نطاقا، المؤسسة التعليمية ومناهجها ووسائلها وفي مقدمتها نظام

المدارس الخاصة والكنسية التي اتجهت الدولة الغربية الوطنية في المرحلة اللاحقة إلى إخضاعها لرقابتها، ثم عملت على جعلها مؤسسة تعليمية حكومية وعامة ومجانية وإلزامية، ثم شاركتها في أداء تلك المهمة لاحقا مؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام والاتصال، "وعلى هذا الأساس، قامت الصناعات الكبرى، تحميها في تنافسها مع المجتمعات المجاورة، جيوش كبرى ومنظمة بدورها، أما التعليم فاحتل دوره في إعداد الإطارات البشرية المنضبطة التي تحافظ على النظام القائم وتسيّره". وكان المهندس الميكانيكي الأمريكي (فريدريك وينسلو تايلور 1856-1915م) أول من وضع أسس علم الإدارة الصناعية الذي نشأ عنه وفيه "ما عرف باسم الإدارة العلمية التي تجد تطبيقها النموذجي في دراسات الحركة والزمن التي كان تايلور بطلها المشهور، والتي هي وراء نشأة السلاسل الإنتاجية..وكذلك معدلات الأداء محسوبة بعدد الوحدات المُنتَجَة باليوم والساعة وأجزاء الساعة" (حجازي. 1981. ص365، ص367، ص368).

معنى التنشئة الاجتماعية وأهدافها الوظيفية:

لقد انعكس وضوح واتساع نطاق الأبعاد والأهداف الاجتماعية-السياسية للتربية واستخدامها في إنتاج وإعادة إنتاج الخصائص الإنسانية للفرد والمجتمع على مفكري الحضارة الغربية الحديثة الذين أصبحوا أكثر اهتماما بها، ليس في نطاق الأنشطة التربوية والتعليمية التقليدية فحسب، بل وأيضاً في نطاق كل ما يتعلق بعلم نفس الكبار والأطفال والإدراك والتأهيل الفكري والتدريب السلوكي وخصائص الحضارات الإنسانية وقضايا السلطة وشؤون الحكم. وكانت الأبعاد والأهداف الاجتماعية-السياسية لهذه الأنشطة محاور لجهود الدراسة والبحث ذات المنطلقات المتعددة والوسائل المتنوعة والمقاصد المختلفة لمجموعة كبيرة من المفكرين الغربيين ذوي الاختصاصات والاهتمامات المتنوعة مثل رينيه ديكارت، وعمانوئيل كانت، وفردريك هيجل، وجان جاك روسو، وكارل ماركس، وإميل دوركهايم، وأنطونيو غرامشي، وإيفان بافلوف، وسيغموند فرويد، وكارل غوستاف يونج، وادوارد برونت تايلور، وجورج هربرت ميد، ومرجريت ميد، وجون ديوي، وديفيد إيستن، وتالكوت بارسونز، وجابرييل ألموند، وجون دولارد، وإيرفن تشايلد، وكلود ليفي شتراوس، وفريد

جرينشتاين، وجيمس كوليمان، وهربرت هايمان وآخرون كثيرون غيرهم. وتبلورت في الأوساط العلمية نتيجة لذلك الاهتمام، ليس فقط ملامح التمييز بين التربية من أجل الإنسان، والتربية من أجل المجتمع، والتربية من أجل المجتمع والسلطة الحاكمة، بل وتبلورت فيها أيضاً ملامح التمييز بين بعض المفاهيم والأنشطة الوظيفية الفرعية للتربية كنشاط مسئول عن إنتاج وإعادة إنتاج الإنسان عقليا وجسديا وسلوكيا بواسطة التعليم والتثقيف والتدريب والتأهيل على الرغم من علاقات الارتباط والتداخل والتفاعل والتكامل بينها وبين التربية.

وبامتزاج وتفاعل مقدمات ونتائج نشأة وتطور هذه المفاهيم النظرية التربوية الفرعية والأنشطة الوظيفية العملية الجديدة المرتبطة بها والمتفرعة عنها، وتأسيس كل منها لنطاقه التخصصي الوظيفي المستقل، بمقدمات ونتائج نشأة الاتجاهات السلوكية في دراسة الظاهرة الاجتماعية، وتطور مناهجها وأدواتها التي كشفت عن أهمية النظم الفكرية والقيميّة والسلوكية السائدة في المجتمع، ودورها الفاعل في تحديد طبيعته وخصائصه بما يحدد في النهاية طبيعة وخصائص أفراده وسلوكياتهم في الحياة الفردية والاجتماعية بناء على ما اكتسبوه من مجتمعهم وأنظمته من الأفكار والقيم والسلوكيات. فقد باتت الظروف بعد ذلك مواتية أيضاً لنشأة وتطور مفهوم ونشاط جديدين للتربية، يتجاوزان بُعدها وهدفها الفردي-الاجتماعي، ويمنحانها بُعدا وهدفا اجتماعيا-سياسيا، فظهرت نتيجة لذلك الحاجة إلى صياغة مصطلح جديد، تجتمع فيه وفي آن واحد:

- القدرة على التعبير عن طبيعة وعناصر عملية إنتاج وإعادة إنتاج الطبيعة والخصائص الإنسانية بالتربية.

- القدرة على إبراز وتأكيد البعد والهدف الاجتماعي-السياسي لعملية إنتاج وإعادة إنتاج الطبيعة والخصائص الإنسانية بالتربية.

- القدرة على تجاوز مشكلة تداخل الحدود الدلالية بين عملية إنتاج وإعادة إنتاج الطبيعة والخصائص الإنسانية بالتربية والحدود الدلالية للمفاهيم والأنشطة الفرعية الموازية أو المكونة لها كالتعليم والتثقيف والتأهيل والتدريب.

وكان هذا المصطلح الجديد هو مصطلح Socialization الذي تترجمه المصادر العربية إلى (التنشئة الاجتماعية).

وتُشتق كلمة التنشئة في اللغة العربية من نشأ، وأنشأ، وأنشأه الله: خلقه، وأنشأ يفعل كذا: ابتدأ، ونشأ في بني فلان: شب فيهم (الرازي. باب النون)، لتنطوي هذه الكلمة بذلك على معاني الخلق والبناء والإحداث والابتداء والارتفاع والتجديد والتربية والقرب من الإدراك أو البلوغ (اليسوعي. 1998). ويُشتق المصدر الصناعي Socialization في اللغة الإنكليزية من كلمة Society: مجتمع، ومنها social: اجتماعي وSocialize: يُجَتْمِع: يجعله اجتماعيا، أي يُعِدُّهُ، أو يؤهِّلُهُ، أو يُهَيِّئُهُ للمجتمع أو البيئة الاجتماعية (البعلبكي. 2009. ص ص1105-1106). ولعل ترجمة مصطلحات Socialize وSocialization إلى اللغة العربية بعبارة (التنشئة الاجتماعية) التي تختصرها هذه المراجع عادة إلى تنشئة، وتعني إعطاء أو إكساب الإنسان أو الأشياء أو الأفكار أو السلوكيات طابعا أو خصائص ومؤهلات اجتماعية، راجع إلى الرغبة في تجنب الصعوبة اللغوية المصاحبة للترجمة الحرفية لهذه المصطلحات إلى العربية بكلمات (يُجَتْمِع وجَتمَعَةٌ)، قياسا على ترجمة ما يماثلها من المصادر الصناعية الشائعة وكثيرة التداول مثل: مكننة، جدولة، خصخصة، عسكرة، عولمة... الخ، ودون أن يمنع ذلك من ترجمة Socialization في إحدى الدراسات إلى (التأهيل الاجتماعي) بدلا من (التنشئة الاجتماعية) (فارب. 1983. ص248).

وتختلف الآراء بشأن تاريخ ظهور مصطلح (التنشئة الاجتماعية Socialization)، وظروف اتساع نطاق تداوله في الدراسات الاجتماعية الغربية، حيث ينسب جون كلوسن الفضل في ظهور أول وأقدم استخدامات هذا المصطلح إلى عالم الاجتماع هنري جيدنجز في دراسته الصادرة عام 1897 عن تنشئة الطفل والتي عرَّفَ فيها التنشئة بأنها "تطور الطبيعة الاجتماعية للطفل"، وعَدَّ نظرية التنشئة الاجتماعية الجزء الأهم في نظرية المجتمع ومحصلة جانبية لعملية الترابط الاجتماعي (فرح. 1993. ص ص122-123). ورأى دنيس كوش أنه مصطلح حديث لم يصبح استعماله جاريا إلا أواخر عقد الثلاثينيات من القرن العشرين. وكان رأي آخر أكثر تحديدا بإرجاعه فضل ظهور هذا المصطلح إلى جاردنر ومورفي في كتابهما (علم النفس الاجتماعي التجريبي) الصادر في عقد الثلاثينيات من القرن العشرين، حيث تضمنت طبعته الأولى فصلا بعنوان (نمو السلوك الإنساني في الطفولة المبكرة) وردت فيه الإشارة إلى عملية

التنشئة، بينما تضمنت الطبعة الثانية من الكتاب عنوانا فرعيا هو (تفسير البحث في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد) (فرح. 1993. ص64). ويربط رأي رابع بين ظهور مصطلح التنشئة الاجتماعية ومقالتين نشرتهما مجلة علم الاجتماع الأمريكي الصادرة في يوليو 1939، كتب إحداهما روبرت بارك بعنوان (الرمزية والتنشئة الاجتماعية: إطار مرجعي لدراسة المجتمع)، وقال فيها إن التنشئة الاجتماعية التقدمية للعالم تعني إدماج سكان الأرض في اقتصاد عالمي يضع أساسا سياسيا وأخلاقيا جديدا شاملا، وكتب الأخرى جون دولارد بعنوان (الثقافة وحافز المجتمع والتنشئة الاجتماعية)، وقال فيها إن التنشئة الاجتماعية تعني "تدريب الإنسان والحيوان منذ الميلاد على المشاركة الاجتماعية في الجماعة" (فرح. 1993. ص124). وعلى الرغم من تساوي المقالتين في أهميتهما ودورهما في التأسيس لمصطلح التنشئة الاجتماعية وتحديد دلالته، فإن مقالة بارك تتمتع بأهمية إضافية لتضمنها أولى الإشارات المعروفة حتى الآن في الدراسات الاجتماعية الحديثة إلى فكرة قيام نظام عالمي جديد يجمع سكان العالم عبر إدماجهم في نظام اقتصادي عالمي واحد يكون قاعدة لقيام نظم سياسية وأخلاقية عالمية جديدة.

وذهب رأي آخر إلى أن أول ظهور لمصطلح التنشئة الاجتماعية يعود إلى تاريخ متأخر عن ذلك عندما نشر و. ف. أوجبرن وزميله م. ف. نيمكوف عام 1946م كتابهما عن علم الاجتماع الذي خصصا الفصل السادس منه والمعنون (الطبيعة الإنسانية) لدراسة التنشئة الاجتماعية التي عرَّفاها بأنها "العملية التي يتحول بها الفرد إلى شخص" (سعد. 1995. ص289). وذهبت الموسوعات مذهبين مختلفين، حيث ربطت الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية الظهور الأول لمصطلح التنشئة الاجتماعية وانتشاره وتداوله في ثلاثينيات القرن العشرين، بتزايد اهتمام الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية والنفسية والتربوية بالأبعاد والأهداف الاجتماعية-السياسية لعملية تربية الإنسان أو تنشئته في مؤسسة الأسرة أو خارجها عبر أدوار المؤسسات الاجتماعية الأخرى (Sills. 1968. P. 545). وذهبت موسوعة العلوم الاجتماعية مذهبا مختلفا تماما بتعريفها مصطلح Socialization بمعنى الاشتراكية، ومن ثم ربطها لظهوره بظهور الأفكار الاشتراكية (Seligman. 1999. PP. 221- 225). وإذ يرى جون ديوي أن سيطرة

المنظور التربوي المركب (الفردي والاجتماعي) الذي يجمع بين استهداف التربية تحقيق النمو الحر للشخصية الإنسانية، واستهدافها تحقيق الانضباط الاجتماعي والخضوع السياسي، كما ساد في ألمانيا، ينتهي إلى النظر إلى هدف التربية ومبدئها المحرك على أنه (الكفاءة الاجتماعية) (ديوي. 1978. ص89)، فسيكون بالإمكان الزعم بأن هذا المنظور المركب ذاته، يُعَدُّ واحدا من الأسباب الكامنة وراء ابتكار واستخدام مصطلح (التنشئة الاجتماعية) طالما أنه هو أيضاً يجعل من (الكفاءة الاجتماعية) هدفه ومبدأه المحرك.

ويمكن أن نستخلص من جملة الآراء المتقدمة استنتاجين أساسيين مفادهما:

1. إن الفكرة العامة للتنشئة والمتعلقة بالبعد والهدف الاجتماعي-السياسي للتربية وشروط اكتساب الأطفال خصوصا، والأشخاص عموما، لخصائصهم الاجتماعية عبر وسائل التربية وأساليبها ومؤسساتها، لم تظهر إلا في العقد الأخير من القرن التاسع عشر نتيجة لامتزاج وتفاعل جهود عدد كبير من المفكرين الغربيين من شتى الاختصاصات.

2. إن المصطلح الدال على والمعبر عن الفكرة العامة للتنشئة والمتعلقة بالبعد والهدف الاجتماعي-السياسي للتربية وشروط اكتساب الأطفال خصوصا والأشخاص عموما لخصائصهم الاجتماعية عبر وسائل التربية وأساليبها ومؤسساتها، لم يظهر إلا أواخر عقد الثلاثينيات وأوائل عقد الأربعينيات من القرن العشرين نتيجة لجهود رواد مدارس علم الاجتماع والانثروبولوجيا الأمريكية.

ولا يُستبعد أيضاً أن يكون أحد أسباب التوجه نحو استخدام مصطلح التنشئة، وإحلاله محل مصطلح التربية، محاولة تجاوز مشكلة عدم وضوح الحدود بين معاني مصطلحي التربية والتعليم وصعوبة التمييز بينها، بينما يمكن للتنشئة أن تشمل تلك المعاني وزيادة. وفي ضوء ما تقدم، يبدو مفهوم التنشئة الدال على إكساب واكتساب الإنسان الفرد للخصائص الاجتماعية-السياسية التي تضمن للمجتمع استمرار وجود مادته الحية القادرة على تلبية احتياجاته وتحقيق أهدافه، والعمل في ظل سلطته الحاكمة وفي إطار التوافق معها، قابلا للنظر إليه من منظورين:

- **المنظور الأول**: بوصف التنشئة مفهوما دالا على عملية مماثلة تماما للتربية من حيث استهدافها صناعة الإنسان وإعداده وتأهيله، لكنها تختلف عنها بتركيز التنشئة الشديد والمكثف على الأبعاد والأهداف الاجتماعية للتربية.

- **المنظور الثاني**: بوصف التنشئة مفهوما عاما ومشتركا بين كل من أسهموا في إنتاجه فكرة ومصطلحا، بقدر ما هو أيضاً مفهوم خاص ومتفرد لدى كل منهم في تفاصيله الخاصة وعناصره الفرعية التي ترتبط عند بعضهم بالتربية الاجتماعية للطفل، وترتبط عند غيرهم باندماج سكان الأرض في نظام عالمي، وهي عند آخرين ذات مضمون تدريبي للإنسان كما للحيوان، وفي أحوال أخرى ذات مضمون يتعلق بتحويل الكائن البشرى الحي إلى كائن اجتماعي.

ولكن الوصول إلى أوضح صورة لمعنى مصطلح التنشئة بما يؤكد وحدة فكرته العامة واختلاف تفاصيله الخاصة، يتطلب مراجعة المزيد من مفاهيمه ودلالاته، حيث تنظر الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية إلى التنشئة على أنها "العملية التي تُنقل بها الثقافة من الجيل الحالي إلى الجيل التالي"، وتوضّح ذلك باستخدامها لتعريف جون دولارد للتنشئة بأنها "الكيفية التي يضاف بها شخص جديد إلى الجماعة ويصبح شخصا راشدا ومؤهلا لتقبل التوقعات المجتمعية التقليدية حول شخص من جنسه وعمره"، وعدِّها التنشئة أيضاً وفي أية ثقافة نتيجة لأنظمة المحافظة على الذات Maintenance Systems بقدر ما هي سبب لأنظمة إسقاط الذات Projective Systems مما يجعل التنشئة عندها إحدى الميكانزمات/ الآليات التي تؤثر في بناء شخصية أفراد المجتمع وتتوحد بواسطتها ثقافتهم وثقافته (Sills. 1968. p. 454-547). ويحتل (إميل دوركهايم) مكانة محورية في دراسات التنشئة الاجتماعية على الرغم من عدم ظهور مصطلحها في عصره، إذ ينقل عنه ميالاريه ما يعدّه تعريفا ممتازا للتنشئة بأنها "عمل تمارسه الأجيال الراشدة على من لم ينضجوا لتفهُّم الحياة المجتمعية" (ميالاريه. 1974. ص12)، ويرى أحد الباحثين في التنشئة، إحالة على "مسألة أساسية في علم الاجتماع: كيف يصبح الفرد عضوا في مجتمعه، وكيف ينتج تماهيه معه؟ هذه المسألة مركزية في أعمال دوركهايم وإن لم يستعمل اللفظ، فبالنسبة إليه، ينقل كل مجتمع، عبر التربية، مجموع المعايير الاجتماعية والثقافية التي تؤَمِّنُ التضامن بين كل أعضاء هذا المجتمع، والتي يجدون فيها أنفسهم ملزمين، بهذا

الحد أو ذاك، على تبنيها" (كوش. 2007. ص84). ويعتقد باحث آخر أن التنشئة الاجتماعية نتاج لنظرية (الحتمية الثقافية Cultural Determinism) عند دوركهايم والمدرسة الاجتماعية الفرنسية التي رأت في التنشئة عملية صهر وإذابة للفرد في الجماعة بتأهيله للتعامل والانسجام معها إيجابيا بما يحقق هدفين في آن واحد (عبدالباسط. 1979. ص31):

الهدف الأول: تحويل الكائن الإنساني الطبيعي إلى كائن إنساني اجتماعي بتزويده بأصول التفكير وقواعد السلوك المناسبة للحياة في إطار الجماعة والعلاقة معها إيجابيا.

الهدف الثاني: تأمين الجماعة لأقصى حد ممكن من التوافق الأخلاقي والانسجام والتكامل السلوكيين بين أفرادها بما يستجيب لمطالب بقائها وتطورها. ويربط الرأي الأخير بين التنشئة ونظرية دوركهايم عن (الأدوار الاجتماعية Roles Social) التي ترى في التنشئة عملية يزود المجتمع أفراده بواسطتها بالمعايير القيميّة والمواقف والتوجهات السلوكية التي تتطلبها أدوارهم في الحياة الاجتماعية بما ينسجم مع طبيعة هذه الأدوار من جهة وحاجات البيئة الاجتماعية وتوقعاتها من جهة ثانية.

وإذ يرى دوركهايم أن الارتباط الوثيق بين التنشئة والحياة الإنسانية على المستويين الفردي والجماعي، يعود إلى قيام التنشئة بوظيفتين اجتماعيتين في إطار هذه الحياة ومن أجلها (لوغران. 1990. ص105):

- **الوظيفة الأولى**: توحيد المجتمع عبر نقل وتلقين ونشر نظام فكري/ أيديولوجي موحد يكون أساسا لبناء المجتمع الواحد والأمة الواحدة.

- **الوظيفة الثانية**: تحقيق التقدم العلمي-التقني -الاقتصادي عبر تكوين وبناء أفراد يتمتعون بمعارف وقيم ومهارات سلوكية مهنية متنوعة تستجيب للاحتياجات المرتبطة بالتخصص وتقسيم العمل المحلي والدولي.

فستكون الوظيفتان الأساسيتان للتنشئة في ضوء ذلك هما:

1. **وظيفة** التكوين والإعداد والتأهيل العقلي والعملي للإنسان عبر تزويده بمقتضيات التوافق الجسدي والفكري والسلوكي مع مجتمعه وعالمه.

2. **وظيفة** التكوين والإعداد والتأهيل العقلي والعملي الاقتصادي للإنسان عبر تزويده بمقتضيات التوافق العلمي-التقني-الإنتاجي مع مجتمعه وعالمه. ويؤيد دارسون آخرون ذلك، بتأكيدهم أن الوظيفة الاقتصادية للتنشئة هي أحد الأسباب الأساسية التي دفعت فرنسا في ستينات القرن العشرين "إلى رفع سن التعليم الإلزامي وتوحيد الأنظمة التربوية قدر الإمكان" (لوغران. 1990. ص24).

وجمع عالم الاجتماع الأمريكي (تالكوت بارسونز1902-1979م) بين آراء كل من إميل دوركهايم وعالم النفس النمساوي (سيجموند فرويد1856-1939م)، منتهيا من ذلك إلى التأكيد على الدور المهيمن للأسرة بوصفها أول الفاعلين المنشئين للإنسان، دون إهمال دور الفاعلين الآخرين مثل المدرسة ومجموعة الأقران، وأن التنشئة تكتمل عند المراهق، فإما أن تنجح فتجعل الفرد متأقلما مع المجتمع، أو تفشل فتجعل الفرد غير متأقلم مع المجتمع، وكلما كان التأقلم مع المجتمع والامتثال لمعاييره وقيمه مبكرا وكبيرا، كان الفرد أكثر تأقلما مع النظام الاجتماعي. ولكن هذا التصور وجد من يعارضه في الباحثين الذين أكدوا على الاستقلال النسبي للفرد تجاه مؤثرات التنشئة بفعل قدرته على التفاعل معها وفقا لخصائصه وتجاربه والأوضاع المستجدة التي تعدّل مكتسباته منها، وتطور النماذج الثقافية في المجتمعات المعاصرة بما يدفع الأفراد لمراجعة وتعديل نماذجهم القافية المستبطنة في الطفولة (انظر: كوش. 2007. ص ص84-85). ورأى نيوكومب في التنشئة "عمليات نمو وارتقاء اجتماعي يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد من سلبية مجردة إلى إيجابية موجهة في المواقف الاجتماعية المتباينة..ووفقا لما يكتسبه من خبرات سارة أو مؤلمة خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها، متأثرة بما يميز به شخصيته من خصائص بيولوجية تختلف فيها عن غيره من البشر" (عمر. 1988. ص78). وقال جابرييل ألموند وآخرون إنها "الطريقة التي يكتسب الأطفال من خلالها قيم واتجاهات مجتمعهم" (ألموند وآخرون. 1996. ص87). واعتقد آرنست بيرجس أن التنشئة تعنى "إدماج معتقدات وعادات المجتمع في الفرد"، لذلك فإن لها عنده جانبان يتعلق أحدهما بالفرد ويتعلق الآخر بالمجتمع، فهي من جانب الفرد "مساهمة الفرد في روح الجماعة وأغراض ومعارف ومناهج

وقرارات وأفعال الجماعة"، وهي من جانب المجتمع "الارتباط النفسي للفرد بأنشطة الجماعة" (فرح. 1993. ص123).

ونظر جون وبياتريس هويتنج إلى التنشئة من منظور أنثروبولوجي بوصفها "عملية.. يُقصد بها تحقيق تكامل المجتمع. إذ تهدف هذه العملية إلى إغراء الأفراد لتقبل السلوك المفروض عليهم وتحمل مسؤوليات الأدوار المتوقعة منهم في المجتمع. وتقوم التنشئة بوظيفة نقل الثقافة من جيل إلى آخر إذ تعتمد على ما يتعلمه الطفل والشخص البالغ من معتقدات وقيم ومهارات إلى جانب اكتساب المظاهر العقلية للثقافة، ويتعلم الطفل من خلال هذه العملية كيف يصبح عضوا في الجماعة ويدرك ما يعتبره صوابا وضروريا للبقاء فيها، كما يتقبل المدركات العقلية السائدة" (فرح. 1993. ص ص147-148). وعرَّفَ اليكس أنكليس التنشئة بأنها "العملية التي يكتسب الطفل من خلالها القيم والتوجهات وطرق التفكير والحاجات والخصائص الاجتماعية، التي تميزه عن غيره في أطوار العمر المختلفة، وهذه العملية تتأثر بما يؤمن به الوالدان وكل المهتمين بتنشئة الطفل من أفكار أثناء التفاعل معه لما ينبغي أن يكون عليه الطفل وعن الدور الذي قد يلعبه أسلوب تربية الطفل لتحقيق النتيجة المرجوة" (فرح. 1993. ص ص127-128). وقارب دنيس كوش التنشئة من منظور اهتمام علماء الاجتماع بضرورتها لتحقيق التواصل بين الثقافات عبر الأجيال، من حيث إن التنشئة هي "صيرورة اندماج الفرد في مجتمع ما أو في أي مجموعة، عبر استبطان كيفيات التفكير والإحساس والفعل، أي وبعبارة أخرى، النماذج الثقافية الخاصة بذلك المجتمع أو بتلك المجموعة. تهتم البحوث في التنشئة الاجتماعية..بمختلف أنماط التعلم التي يخضع لها الفرد ويتحقق عبرها ذلك الاستبطان، وبالآثار التي تكون لها على السلوك كذلك" (كوش. 2007. ص ص83-84).

وطابق إسماعيل علي سعد بين مفهومي التنشئة والتعليم مفترضا دلالتهما على معنى واحد هو "العملية الاجتماعية التي يسير خلالها الإنسان منذ مولده وحتى يأخذ مكانه كعضو يشغل دورا محددا وسط الجماعة التي يشب في أحضانها، لكنه ميز أيضاً بينهما جزئيا، حيث يدل التعليم لديه على "القيم والأهداف والوسائل"، بينما تدل التنشئة على "الكيفية التي تكون بها هذه

المفاهيم فعالة" (سعد. 1995. ص ص289-290). ورأى منير المرسى سرحان أن التنشئة هي "عمليات التشكيل والتغيير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات وصولا به إلى مكانه بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم.. بمعنى آخر هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه.. ففي هذه العملية يقوم المجتمع بجماعاته ومؤسساته بتنشئة صغاره وجعلهم أعضاء مسئولين يعتمد عليهم، ويكون ذلك بإكسابهم المعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكهم، وبإكسابهم توقعات الغير والتنبؤ باستجابات الآخرين وإيجابية التفاعل معهم" (سرحان. 1981. ص ص111-112). وعرَّفت سهير عبدالعزيز محمد التنشئة الاجتماعية بأنها "تنشئة الفرد نشأة تكفل له الاندماج مع عادات وتقاليد مجتمعه وطبيعته، وتضمن له التكيف مع ظروفه، وتهيئته ليكون من عوامل تقدم هذا المجتمع وتطوره نحو الأفضل" (محمد. 2001. ص3). واعتقد ماهر محمود عمر أنها تعني "تعلم الإنسان وتدريبه على سبيل التفاهم والتعامل مع المحيطين به، وأسس التواصل والتفاعل مع المخالطين له..ونتيجة لما يتعرض له من خبرات سارة أو مؤلمة أثناء تفاعلاته الشخصية والاجتماعية معهم، وبناء على ما يكتسبه من أطر مرجعية مستمدة من الثقافة والتربية وبيوت العبادة ووسائل الإعلام المنتشرة في مجتمعه" (عمر. 1988. ص ص78-79). ورأى عبد السلام بشير الدويبي أن التنشئة هي "العمليات والجهود الاجتماعية التي تهدف إلى إكساب المولود البشري سلوك وقيم ومعايير وأدوار اجتماعية، تمكنه من العيش وسط جماعة أو مجتمع بطريقة متوافقة وكسبه الصفة الاجتماعية (الدويبي. ب ت. ص65).

ورادف حامد عبد السلام زهران بين التنشئة وكل من التطبيع الاجتماعي والتطبيع والاندماج الاجتماعي، ورأى أنها "عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد، طفلا فمراهقا فراشدا، سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكّنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية" (زهران. 1984. ص243). وقال أحمد جمال الظاهر إن التنشئة "لا تزيد عن كونها عملية يتعلم فيها الأفراد انضمامهم إلى مجاميع

المجتمع كالمنظمة والأسرة والمدرسة والجمعيات الثقافية والرياضية وما شابه ذلك. وتبدأ عملية التنشئة في المراحل الأولية من حياة الفرد وتستمر حتى مماته، ويتعلم الصغار في مراحل التنشئة اكتساب قيم اجتماعية وسياسية واقتصادية وتراثية بما في ذلك الدين والعادات والتقاليد والأعراف...وعلى ذلك يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية عبارة عن نقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل من ناحية، وبناء شخصية الفرد من ناحية أخرى" (الظاهر. ب ت. ص390). ونظر أحمد عبدالقادر عبدالباسط إلى التنشئة من حيث هي "أداة تنتقل من خلالها أنماط التفكير والإحساس والسلوك إلى الأجيال الصاعدة خلال فترة زمنية عن طريق الأفراد الناضجين..إن الطبيعة المنظمة للعملية تنعكس بوضوح في التفريق بين مفهومي (الطفل والفرد الناضج) ودور الأخير يحتوى على حق ومسؤولية في عملية تشكيل وتعديل سلوك الأول" (عبدالباسط. 1979. ص32). ورأت فيها سامية حسن الساعاتي "عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه وتوريثه إياه توريثا متعمدا، بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه وتدريبه على طرق التفكير السائدة فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه" (الساعاتي. 1983. ص224).

وبقدر ما تختلف مفاهيم التنشئة هذه في دلالاتها الجزئية، وتتفاوت في معانيها الخاصة التي تدور أحيانا حول التربية الاجتماعية للطفل، وترتبط أحيانا أخرى باندماج سكان الأرض في نظام عالمي، وتكون في ثالثة ذات مضمون تدريبي للإنسان كما للحيوان، وتتعلق في أخرى بتحويل الكائن البشرى الحي إلى كائن اجتماعي، وتتصل في غيرها ببناء شخصية الفرد ونقل التراث الاجتماعي بين الأجيال، فإنها تتفق في النهاية في الدلالة الكلية العامة للتنشئة على معنى عام موحد يدور حول العملية الهادفة إلى صناعة الإنسان بإكسابه واكتسابه للخصائص الاجتماعية بما يخدم المجتمع أولاً وفي المقدمة، ثم بما يخدم الإنسان الفرد ثانياً وبالنتيجة، لأن التنشئة تستهدف تحقيق أهداف المجتمع والاستجابة لمطالبه بتأمين مقتضيات استقراره واستمراره عبر نقل أفكاره وقيمه وسلوكياته إلى الأفراد الجدد اللذين ينتجهم باستمرار لتعويض فواقده منهم. ولكن ذلك لا يمنع ظهور صور من هذه التنشئة عند بعض أنواع الحيوانات،

دون أن يعني وجودها لديها تماثلها فعليا مع التنشئة الإنسانية:

- لأن طبيعة التنشئة عند هذه الأنواع تختلف عن طبيعتها عند البشر.
- لأن أهداف التنشئة عند هذه الأنواع تختلف عن أهدافها عند البشر.
- لأن مظاهر التنشئة عند هذه الأنواع تختلف عن مظاهرها عند البشر.
- لأن نشاطات التنشئة عند هذه الأنواع تستمر لمدة أقل منها عند البشر.
- **لأن نتائج التنشئة عند هذه الأنواع تظهر بسرعة أكبر منها عند البشر.**

ويرى اليكس أنكليس أن مجموعة المطالب البنيوية التي تستهدف التنشئة إدماجها في الذات الإنسانية الفردية، تجمع بين:

- المطالب الإنسانية اللازمة لبناء الشخصية أو الذات الإنسانية الفردية.
- المطالب الأساسية اللازمة لوجود النظام الاجتماعي واستمراره. ويترتب على ذلك عنده وجود علاقة تأثيرية متبادلة ومتفاعلة بين مطالب النظام الاجتماعي ومطالب بناء الشخصية أو الذات الإنسانية الفردية واندماجها في هذا النظام، وتبنيها لمطالبه في إطار عملية التنشئة وبواسطتها. وتشمل مجموعة المطالب البنيوية هذه عنده (فرح. 1993. ص ص127 ـ 135):

1. المطالب والمهارات الجسدية.
2. مطالب الدور الفردي والأدوار الجماعية.
3. الأهداف المجتمعية المشتركة.
4. التوجهات العقلية المشتركة.
5. وسائل وأساليب الاتصال الرمزي ووسائله.
6. وسائل وأساليب تحقيق الأهداف والمفاضلة بينها.
7. وسائل وأساليب التعبير عن العواطف.
8. وسائل وأساليب السيطرة على السلوك الانحراف. وإذ يرى أنكليس أن التنشئة الاجتماعية تُدمِجُ هذه المطالب في شخصية الفرد ثم المجتمع مما يجعل

اكتسابها أو عدم اكتسابها دليلا على نجاح التنشئة أو فشلها جزئيا أو كليا، فإن ذلك يعني مسؤولية مؤسسات التنشئة ونشاطاتها عن تزويد الإنسان بثلاثة عناصر أساسية متوازنة هي:

* الخصائص والقدرات الفردية.
* المطالب والأهداف الأسرية.
* المطالب والأهداف المجتمعية.

ويمكن في ضوء ما تقدم القول، إن الأساس الذي تقوم عليه علاقة التأثير المتبادل بين التنشئة والنظام الاجتماعي، هو تزويد التنشئة لأفراد المجتمع بهذه العناصر أولاً، وضمان توازنها وتوافقها ثانياً، لأن ذلك هو ما يحقق للمجتمع تجانسه وتوافقه، وبخلافه يكون مجتمعا متعارضا وغير متجانس مما يفرض على القائمين بعملية التنشئة ترتيب أولوياتها وفقا لطبيعة مجتمعاتهم وتوازنات هذه العناصر فيها من جهة، وتبعا لاحتياجات تلك المجتمعات وأهدافها ومعتقداتها وقدراتها من جهة ثانية. ويتبنى رأي آخر هذه العناصر الأساسية ذاتها، لكنه يجمعها ويعيد توزيعها على مجموعتين من العناصر المتداخلة والمتفاعلة هما (الدويبي. ب ت. ص66):

1 .مجموعة العناصر الفردية: وتتمثل في الطبيعة الاجتماعية للكائن الإنساني والتي تخلق لديه دوافع تدفعه للعيش مع جماعة والانتماء إليها، وتزوده بقدرات عقلية وجسدية، واستعدادات طبيعية ومكتسبة، ومهارات وخبرات تتحدد على أساسها نتائج ومحصلات ما يتعرض له من عمليات التنشئة.

2. مجموعة العناصر المجتمعية: وتتمثل في حاجة المجتمع إلى المحافظة على وجوده وضمان استمراره واستقراره مما يقتضي نقل أفكاره وقيمه وسلوكياته لإفراده وجماعاته، وتنشئتهم عقليا واجتماعيا وفقا للثقافة الاجتماعية السائدة لتأمين تعايشهم بشكل تكافلي إيجابي مستمر ومستقر ومشاركة كل المؤسسات والهيئات الاجتماعية في ذلك.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن الزعم بأن ظهور مصطلح التنشئة وتطبيقاته، كان استجابة لحاجة نظرية لاحقة، تولدت وتبلورت عن حاجتين عمليتين

أساسيتين سابقتين أفرزتهما التطورات الجذرية الشاملة التي استجدت أول ما استجدت على مجمل أوجه الحياة وجوانبها في المجتمعات الغربية ذات الطبيعة الليبرالية الديمقراطية وهما:

1. الحاجة إلى التأكيد على المضمون والهدف الاجتماعي-السياسي لصناعة الخصائص الاجتماعية-السياسية للفرد والمجتمع بدلا من المضمون والهدف الفردي-الاجتماعي الذي تؤكد عليه لتربية، وهو ما رأى فيه أحد الباحثين مظهرا وسببا لانتقال التربية أيضاً من مرحلة الفلسفة الأخلاقية إلى مرحلة العلوم الاجتماعية (سعد. 1995. ص ص289-290). ويؤسس ذلك للقول بالدور المهم لأفكار (جون ديوي) وباقي فلاسفة البرجماتية ليس في التأكيد على هذه الحاجة فحسب، بل وحتى في الإيحاء لمن بعدهم بمصطلح التنشئة الاجتماعية ذاته، بحكم إبرازهم للطابع الاجتماعي للتربية عبر إبرازهم لدورها في تكوين المجتمع وإصلاحه وتغييره، وهو ما كان هذا المصطلح قادرا على التعبير عنه بشكل يجمع بين الدقة والاختصار، وهذا ما عبَّر عنه ديوي بإعلانه "أن كل إصلاح لا يعتمد إلا على قوة القانون أو الرهبة من بعض العقوبات، أو التغيير في التنظيم الخارجي الآلي، هو إصلاح عارض ليس له قيمة" (علي. 1995 .A ص105).

2. الحاجة إلى التأكيد على مسؤولية النظم السياسية الحاكمة ومؤسساتها عن مهام تصميم وتخطيط وتنفيذ برامج ومشاريع صناعة الخصائص الاجتماعية-السياسية للفرد والمجتمع، بما يؤمن تحقيق المضمون والهدف الاجتماعي-السياسي تلك البرامج والمشاريع وفقا لأفكار هذه النظم والمؤسسات، ويستجيب لمطالبها، ويحقق أهدافها، أو إشرافها الكامل والمباشر على عمليات تصميمها وتخطيطها وتنفيذها من قبل المؤسسات غير الحكومية ومراقبتها لها لضمان توافقها مع تلك الأفكار والمطالب والأهداف، أو على الأقل عدم تعارضها معها.

وتأسيسا على ما تقدم، تبدو التنشئة على المستويين المفاهيمي والتطبيقي، عملية كلية شاملة تتعلق أولاً وأساسا بعملية غائية مقصودة مصممة ومخططة سلفا لإنتاج وإعادة إنتاج البيئة الاجتماعية عبر عمليتين فرعيتين متداخلتين ومتلازمتين ومتكاملتين لإنتاج وإعادة الإنتاج المادي والمعنوي للإفراد الإنسانيين، والإنتاج

وإعادة الإنتاج المادي والمعنوي لبيئتهم الاجتماعية ومادتها البشرية وأنظمتها الفكرية والقيميّة والسلوكية لإدماج الأفراد الذين أنتجتهم وتنتجهم التنشئة على المستوى الجزئي الفردي في البنية المجتمعية الكلية الحيوية المتفاعلة وأنظمتها الفكرية والقيميّة والسلوكية التي أنتجتها وتنتجها التنشئة الاجتماعية على المستوى الكلي المجتمعي. وتنقسم التنشئة بحكم طبيعتها الكلية الشاملة هذه إلى جملة مفاهيم نظرية ونشاطات عملية تطبيقية ذات طبيعة جزئية فرعية متخصصة، تناسب تعدد عناصر الحياة الاجتماعية، وتستجيب لتنوع بناها المؤسسية وتخصصاتها الوظيفية، وتعكس اختلاف أنظمتها الفكرية والقيميّة والسلوكية. وبحكم التقارب الذي يكاد يصل إلى حد التطابق بين التربية والتنشئة مفهوما وتطبيقا على المستوى النظري والعملي، فإنهما ستتقاربان إلى حد التطابق أيضاً فيما تتضمنانه من مفاهيم نظرية ونشاطات تطبيقية جزئية فرعية تخصصية مثل التنشئة الأخلاقية والتنشئة الدينية والتنشئة الاقتصادية والتنشئة العسكرية والتنشئة السياسية..الخ.

وعليه، فإن التنشئة هي المفهوم النظري والنشاط العملي المتعلقين بعمليات إنتاج وإعادة إنتاج الإنسان وخصائصه الفردية والاجتماعية، بصناعته عقليا وجسديا وسلوكيا لجعله إنسانا وكائنا اجتماعيا، يدرك ماهيتيه الفردية والاجتماعية اللتين بتكاملهما واندماجهما يتكون الكائن الإنساني الاجتماعي، ويكون قادرا على تلبية احتياجات المجتمع وتحقيق أهدافه. وبذلك تكون أفكار الأفراد والجماعات وقيمهم وسلوكياتهم في أي مجتمع، نتاجا لعملية التنشئة، ومحصلة لمنجزاتها المتحققة عبر نشاطات تطبيقية فرعية متخصصة متداخلة ومتفاعلة تجري بأشكال (عفوية ومقصودة، عشوائية ومنهجية، مخططة وغير مخططة، مشتتة ومنظمة، متعارضة ومتوافقة، متقاطعة ومتكاملة)، دون أن يغير تعدد هذه الإشكال وتنوعها من حقيقة احتفاظ كل ما يدرج في نطاق التنشئة من المفاهيم النظرية والنشاطات التطبيقية في النهاية بجوهرها كمفاهيم ونشاطات متخصصة متفرعة عن عملية التنشئة كعملية كلية شاملة، ومن بين مفاهيم التنشئة ونشاطاتها التطبيقية الفرعية المتخصصة ستكون (التنشئة الاجتماعية السياسية Political Socialization)، أو التنشئة السياسية (كما سنسميها منذ الآن اختصارا)، مادة قسم آخر من هذه الدراسة وموضوعها للتعرف على مفهومها وهدفها ودورها في الحياة الاجتماعية-السياسية للمجتمعات الإنسانية.

المبحث الثالث

في الهندسة الاجتماعية

في الصلة بين التربية والتنشئة

ينتهي بنا ما تقدم بشأن التربية والتنشئة إلى استنتاج أولي وتأسيسي يفيد بتماثلهما وتناظرهما بحكم التقارب الكبير بين كل من:

- **المفهوم الكلي العام للتربية** والدال على عملية تنطوي على نشاطين يستهدفان بمجموعهما إنتاج وإعادة إنتاج الطبيعة والخصائص الإنسانية الفردية والمجتمعية بطريقة تحقق التوافق والانسجام والتكامل بين أفراد المجتمع أولاً، وبينهم وبين نظامهم الاجتماعي الكلي ثانياً.

- **المفهوم الكلي العام للتنشئة** والدال على كونها "عملية تربية وتعليم" من جهة، وكونها من جهة ثانية "كعملية تفاعل اجتماعي يكتسب فيها الفرد شخصيته وثقافة مجتمعه، هي عملية تربوية، ذلك أنها تتضمن عمليات تشكيل الفرد وبناء شخصيته على نحو يُمكِّنه من النمو والاتزان والتكامل مع ذاته، والتكيف مع المجتمع وثقافته.. والتربية كعملية تشكيل للفرد على نحو تؤكد فيه علاقته بثقافة مجتمعه وبمطالبها الخاصة التي حددها المجتمع لمركزه الذي يشغله ولدوره الذي يمارسه، نجدها متمثلة في عملية التنشئة الاجتماعية" (سرحان. 1981. ص112).

وتقدم القول بأن جون ديوي وسع معنى التربية لتشمل التنشئة الاجتماعية، بناء على اعتقاده أن ألفاظ التربية والتنشئة "تدل على اختلاف المستويات التي ترمي التربية إلى تغطيتها"، وأن "لفظ التربية يعني في أصله اللغوي عملية التنشئة" (ديوي. 1978. ص14). وبقدر ما رادف غاستون ميالاريه بين التنشئة والتربية، فقد قصر التمييز بينهما على العلاقة بين الفكر والعمل، لينتهي إلى أن: "..التنشئة تميل بفعلها نحو التطبيق الحقيقي، والتربية تتجه بمعالجتها نحو التفكير الفلسفي" (ميالاريه. 1974. ص12). ورادف أوليفييه ربول بين التربية والتنشئة حين قال إن التربية هي "تنشئة الإنسان" (ربول. 1986. ص 39)، ورأى منير المرسي سرحان أن التنشئة هي "عملية تربوية" (سرحان. 1981.

ص122)، وجعل عبدالحميد الصيد الزنتاني من التربية أكثر من مرادف للتنشئة، لأنه جعل التربية في حد ذاتها "عملية تنشئة اجتماعية للفرد..وبذلك، تكون التربية (أداة الاستمرار الاجتماعي للحياة)"، لأن التربية عنده "هي التي تنقل إلى الأجيال الناشئة أخلاقيات ومثل وقيم آبائهم وأجدادهم، وتسمهم بطابع خاص يميزهم عن غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى في تصرفاتهم وسلوكهم، وتعطيهم القدرة على التكيف Accommodation مع المواقف المختلفة وفق مقتضيات النظام الأخلاقي السائد في مجتمعهم" (الزنتاني. 1993. ص85، ص87). واعتقد عمر التومي الشيباني أن التربية "عملية تعلم وعملية تكيّف مع الوسط الذي يعيش فيه الفرد وعملية تطبيع اجتماعي أو تنشئة اجتماعية وعملية إعداد للحياة في مجتمع معين" (الشيباني. 1987. ص277)، ورادفت سهير عبدالعزيز محمد بين التربية والتنشئة بشكل غير مباشر عندما ضمنت دراستها عن التنشئة الاجتماعية فقرة عن (دور المجتمع في التنشئة الاجتماعية)، لكنها تحدثت فيها عن التربية والنتائج التي "يأمل المجتمع من التربية" تحقيقها (محمد. 2001. ص7).

وإذا كان جون ديوي قد لاحظ اتساع معاني التربية لتشمل التنشئة، فقد لاحظ أيضاً التشابه الكبير بين دلالاتهما الكلية العامة، حيث يقول:

"عندما نتكلم عن التربية أو نكتب، نعتبرها شيئا عاما ولها هدف عام يمكن تعريفه وإحاطته بشيء من الرفعة والعظمة. غير أن لهذا الهدف أسماء مختلفة عند مدارس الفكر المتعددة، فالبعض يدعونه (تكوين الخلق)، والبعض يدعونه (الثقافة)، والبعض يدعونه (العقل المهذب المنظم)، والبعض الآخر يدعونه (تكوين المواطن الصالح) أو (قدرة على الخدمة الاجتماعية) أو (الفائدة المهنية)" (ديوي. 1949. ص146).

وأسس ديوي على هذا الاتساع والتعدد والتنوع في معاني التربية، قوله بأهميتها الناجمة في رأيه عن واقع أنه إذا:

"كانت الآراء تؤثر في السلوك، فإن عقائد الناس لم تصبح كما كانت قبلُ مجرد أوهام باطلة لذيذة لا تمثل الحقيقة، بل أصبح من أهم الأمور أن تُصحح هذه الآراء. هذا وقد أصبحنا نلاحظ في نفس الوقت أن ثمة جماعات من الناس

جعلوا هدفهم التأثير في عقائد الجماهير، وعلى ذلك لم يعد تمسك هذه الجماهير بعقائدهم وضبطها أمرا راسخا برسوخ العادات بل صارت العقائد مسألة رأي تختلف من لحظة لأخرى، فكيف يمكن مع هذا توجيه أعمال المجتمع توجيها ثابتا مستقرا صحيحا؟ **المسألة في منتهى البساطة، إذا استطعت ضبط المعتقدات والإشراف عليها، تستطيع أن تضبط وتوجه الأعمال الاجتماعية ولو بصفة مؤقتة فقط**" (ديوي. 1949. ص157). (التشديد من الباحث)

وإذ يرادف ديوي بين التربية والتنشئة، فإن كل ما يقوله عن التربية من حيث هي الأداة الصانعة لحياة الناس والمحددة لطبيعتها عبر صناعتها وتحديدها للأفكار والمعتقدات الفردية والاجتماعية بما يصنع ويحدد في النهاية سلوكياتهم، لضمان تحقيق التغييرات الاجتماعية والاقتصادية الكبرى في الحياة الإنسانية التي يرى تعذر حدوثها دون حدوث تغييرات مقابلة وموازية لها في التربية (ديوي. 1949. ص178)، سينطبق عنده على التنشئة أيضاً، وهو ما يتأكد بوصوله إلى ثلاث نتائج أساسية بهذا الشأن:

النتيجة الأولى: إن للتربية دورا أساسيا في تزويد الأفراد والمجتمعات بالأفكار والمعتقدات التي تضبط وتوجّه السلوكيات الفردية والجماعية القائمة عليها والمستندة إليها.

النتيجة الثانية: إن للتربية دورا أساسيا في تحقيق تغييرات اجتماعية واقتصادية كبرى في الحياة الإنسانية لا يمكن تحقيقها دون حدوث تغييرات مقابلة وموازية لها في التربية (ديوي. 1949. ص178).

النتيجة الثالثة: إن للتربية ارتباطا حتميا ووثيقا بالسياسة بحيث "تصبح التربية والسياسة شيئا واحدا لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ ويصير بحق المعنى الذي تدعيه لنفسها الآن وهو إدارة شؤون المجتمع إدارة حصيفة" (ديوي. 1949. ص161). ويعطي هذا للتربية والتنشئة عند ديوي، وبحكم مطابقته بينهما، الدور الأول والأساس في صناعة الأفراد والمجتمعات، وهو دور يتميز عنده ببعدين أساسيين سنركز عليهما لاحقا وهما، البعد السياسي المتعلق بالطبيعة السياسية للتربية والتنشئة بما يجعل منهما والسياسة شيئا واحدا، والبعد

الثقافي المتعلق بتزويد التربية والتنشئة للأفراد والمجتمعات بالأفكار والقيم التي تحدد وتضبط وتوجه السلوكيات.

ويؤسس ما سبق عرضه من المقدمات والنتائج للقول بأن تطابق التربية والتنشئة، يستند أيضاً إلى اتفاقهما على تحقيق أهدافهما، وبلوغ غاياتهما عبر قيامهما بمجموعة متماثلة من الأنشطة/الأهداف الوظيفية التي يبدو صحيحا الرأي القائل بأنها تشمل (سرحان. 1981. ص ص114-122):

أ. اكتساب الفرد للمنظومات الفكرية والقيم المعيارية والمهارات السلوكية.. حيث تتفق التربية والتنشئة على استهدافهما تزويد الإنسان بأفكار مجتمعه ولغته وطرق تفكيره وتقاليده وسلوكياته، وتعليمه توقعات المجتمع واستجاباته بشأن سلوكه لتحقيق التوازن بين الفرد والمجتمع بما يؤهل الأفراد للتكيف مع مجتمعاتهم والاندماج فيها والتفاعل الايجابي معها.

ب. اكتساب الفرد أفكار وقيم ومهارات الضبط والتحكم والتوجيه السلوكي.. حيث تتفق التربية والتنشئة على استهدافهما تزويد الإنسان بالمعارف العقلية والقيم المعيارية والمهارات السلوكية اللازمة لتوجيه وضبط السلوك الفردي والجماعي والتحكم به بما يعكس طبيعة المجتمع وأفكاره وقيمه وأهدافه، ويجسد أنظمته الثقافية والسلوكية، ويمثل الشرط الأهم لوجوده واستمراره واستقراره عبر توارث هذه المعارف والقيم والمعايير بين أفراد المجتمع وجماعاته وأجياله وتماثلها لديهم والتزامهم بها. وتتضمن أفكار وقيم ومعايير الضبط الاجتماعي في أي مجتمع، وآلياته المسئولة عن تحديد الحقوق والواجبات الفردية والجماعية "مجموعة النماذج الثقافية والرموز الجمعية والمعاني الروحية المشتركة والقيم والمثل التي يستطيع بها المجتمع والأفراد معا التوافق والانسجام" (مهدي وآخرون. 1993. ص95). وتتوزع هذه الأفكار والقيم والمعايير والآليات عادة على ثلاثة منظومات للتوجيه والضبط والتحكم، يمكن أن نسمّيها (منظومات الميمات الثلاث) وهي:

- منظومة المُحرّم (المنظومة الدينية)
- منظومة المَعيب (المنظومة الأخلاقية)

- منظومة المَمنوع (المنظومة القانونية)

وتخضع مسألة تقدم أو تراجع مكانة وفاعلية كل منظومة من هذه المنظومات بالنسبة للمنظومتين الأخريين إلى طبيعة المجتمع واحتياجاته وتفضيلاته التي قد تفرض أيضاً على هذه المنظومات التداخل أحيانا والانفصال أحيانا أخرى، أو تفرض على بعض عناصرها التداخل أو الانفصال، أو أن تستمد أحداها بعضا من شروط وجودها وفاعليتها من المنظومات الأخرى، أو تمدها هي أيضاً ببعض تلك الشروط بالشكل الذي تعيد معه كل منظومة صياغة ما تستمده من المنظومات الأخرى بما يناسب طبيعتها واحتياجاتها، فيغدو المحرم الديني معيبا أخلاقيا أو ممنوعا قانونيا وبالعكس. ويعدّ وجود هذه المنظومات وفاعلية أفكارها وقيمها وسلوكياتها ضرورة حيوية لازمة وملازمة لوجود المجتمع واستمراره واستقراره، لأنها تزوده بمقومات الانسجام والتماسك والتكامل الاجتماعي، وتوفر له القاعدة التي يقوم عليها تنظيم علاقاته الاجتماعية بما يجعل كل فرد فيه مجبرا على السير وفقا لها وإلا تعرض للزجر أو العقاب أو العزلة (مهدي وآخرون. 1993. ص94؛ فرح. 1993. ص122).

ج. اكتساب الفرد أفكار وقيم ومهارات نظام المراكز والأدوار الاجتماعية.. حيث تتفق التربية والتنشئة على استهدافهما تزويد الإنسان بالمنظومات الفكرية والقيم المعيارية والمهارات السلوكية المتعلقة بنظام مراكز الأفراد والجماعات في المجتمع والأدوار المرتبطة بها. وتتكامل المراكز والأدوار وتتفاعل في كل نظام مجتمعي فيما يشبه الدور في الفلسفة، فالمركز الاجتماعي هو موقع أو مكانة فرد أو جماعة في المجتمع وفقا لمعايير متعددة ومتنوعة، تأتى منفردة أحيانا وممتزجة أحيانا أخرى كالعمر والجنس والنسب والثروة والسلطة والمعرفة، أما الدور فهو المواقف والسلوكيات المحددة بدلالة المركز الاجتماعي والمرتبطة به والناتجة عنه. وإذ يمارس الناس أدوارهم في الحياة الاجتماعية وفقا للمراكز التي يشغلونها فيها، فسيكون الدور مرتبطا بالمركز ومستندا إليه ومستمدا منه بما يعبر عن خصائص المجتمع واحتياجاته وأهدافه ويجسد أفكاره وقيمه وسلوكياته.

وبذلك، فإن تطابق الدلالات الكلية العامة لمفاهيم التربية والتنشئة

وتطبيقاتها وأهدافها ووسائلها وأساليبها، إنما يستند إلى اشتراكهما في جملة من الخصائص المتماثلة تطابقيا والتي تشمل ما يلي:

1. **الخاصية الإنسانية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في أن موضوعها ومخططها ومنفذها وغايتها هو الإنسان دائما وأبدا بوصفه كائنا يحتاج إلى إنتاج وإعادة إنتاج خصائصه الإنسانية بصناعته بالتعلم والتعليم لاكتساب المعارف النظرية والمهارات العملية والخبرات السلوكية، إن التربية والتنشئة أولاً وأخيرا، عمليات يقوم بها أفراد إنسانيون على أفراد إنسانيين آخرين لأهداف إنسانية (انظر: النجيحي. 1976. ص10).

2. **الخاصية المجتمعية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في طبيعتها الاجتماعية من حيث إنها ظواهر اجتماعية جملة وتفصيلا (سعيد ورشراش. 2001. ص23)، بقدر ما هي أيضاً ضرورات اجتماعية (سرحان. 1981. ص122)، وذات أهداف اجتماعية، فالتربية، ومثلها تماما التنشئة أيضاً: "لا تستطيع إلا أن تكون عملية اجتماعية.. وهي إذ تكون كذلك، فإنها تستمد مادتها من ثقافة المجتمع، وتتغيا بغاياته وطموحاته، وتنطلق بالتالي من فلسفته وإطاره الفكري العام" (علي. A.1995 ص19)، ويرجع ذلك إلى ثلاثة أسباب أساسية هي:

- إن الإنسان لا يمكن أن يوجد إلا في مجتمع إنساني، وأن المجتمع الإنساني لا يمكن أن يوجد ولا أن يستقر ولا يستمر دون تربية أو تنشئة أفراده إنسانيا (انظر: النجيحي. 1976. ص40).

- إن مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها تستهدف تلبية احتياجات الفرد والمجتمع وضمان مصالحهم وتحقيق أهدافهم.

- إن مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها تستخدم ذات الموارد والوسائل والأساليب والمؤسسات المجتمعية.

3. **الخاصية الغائية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في أن غايتها وهدفها هما إنتاج وإعادة إنتاج الخصائص الفردية والاجتماعية للإنسان بإعداده وتأهيله بالتعلم والتعليم لاكتساب المعارف النظرية والمهارات العملية

والخبرات السلوكية. وتنقسم هذه الغاية/الهدف الكلية العامة في التطبيق إلى غايات/أهداف جزئية خاصة تشمل:

1. غاية/ هدف التكوين الاجتماعي:

وموضوعها الأطفال الذين تستهدف مجتمعاتهم تنشئتهم اجتماعيا بوصفهم راشدي المستقبل عبر صناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم لضمان توافقهم معها.

2. غاية/ هدف التحويل الاجتماعي:

وموضوعها الراشدون الذين تمت تنشئتهم اجتماعيا في الماضي، وتستهدف مجتمعاتهم إعادة تنشئتهم اجتماعيا عبر صناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم لضمان توافقهم معها.

3. غاية/ هدف التعزيز الاجتماعي:

وموضوعاها هما:

- الأطفال الذين تجري تنشئتهم اجتماعيا، الآن وفي المستقبل، وتستهدف مجتمعاتهم مواصلة صناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم لتعزيز توافقهم معها، وإعادة إنتاج هذا التوافق باستمرار.

- الراشدون الذين تمت تنشئتهم اجتماعيا في الماضي، وأعادت مجتمعاتهم تنشئتهم اجتماعيا من جديد بمواصلة صناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياته لتعزيز توافقهم معها وإعادة إنتاج هذا التوافق باستمرار.

4. غاية/ هدف الوقاية الاجتماعية:

وموضوعاها هما:

- الأطفال الذين تجري تنشئتهم اجتماعيا الآن وفي المستقبل، وتستهدف مجتمعاتهم وقايتهم من الأفكار والقيم والسلوكيات المتعارضة مع أفكارها وقيمها وسلوكياتها.

- الراشدون الذين تمت تنشئتهم اجتماعيا في الماضي، وأعادت مجتمعاتهم تنشئتهم اجتماعيا من جديد لوقايتهم من الأفكار والقيم والسلوكيات المتعارضة مع أفكارها وقيمها وسلوكياتها.

وكان المفكر الإسلامي اللبناني (فتحي يكن 1933-2009)، قد تحدث عن آليتي (التحويل) و(التعزيز) في سياق حديثه عن الأسلوب الذي يمكن بواسطته جعل عملية التربية (فاعلة وجذرية ووقائية)، وهو ما وجده محتاجا إلى اعتماد هذه العملية على أسلوب واحد أسماه "أسلوب «التخلية ثم الترقية» أي قاعدة «التضعيف ثم التوثيق»" (يكن. 1997. ص22)، ولكن يبدو أن يكن لم يلاحظ أن هذا الأسلوب الذي يدعو إليه، يتعلق بشكل أساس بالراشدين الذين سبق وتم تكوينهم، مما يعني إهماله للأطفال وما يحتاجونه قبل ذلك من أسلوب (التكوين) لتربيتهم تأسيسا وابتداء، فضلا عن عدم توضيحه كيفية جعل هذا الأسلوب أساسا لعملية تربوية فاعلة وجذرية ووقائية، قبل أن يكون أساسها (التكوين)، ولا كيفية تأدية هذا الأسلوب لدوره في عملية تربوية ذات طبيعة وقائية، قبل أن تكون عملية ذات آليتين، آلية تحويلية (تخلية، تضعيف) وآلية تعزيزية (ترقية، توثيق).

4. **الخاصية التركيبية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها فيما يلي:

أ - إن هدف صناعة الخصائص الإنسانية الذي تسعى عمليات التربية والتنشئة لتحقيقه هدف ذو بعدين:

- بعد ايجابي تعكسه صناعة الخصائص الإنسانية للأجيال الجديدة بتزويدها بالأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية المرغوبة واللازمة لضمان توافقها وتكيفها مع بعضها، واندماجها في مجتمعها وتفاعلها معه، وتعزيز تلك الأنظمة وتدعيمها لديها الآن ومستقبلا.

- **بعد سلبي** تعكسه صناعة الخصائص الإنسانية للأجيال القديمة بتغيير أنظمتها الفكرية والقيمية والسلوكية غير المرغوبة المعرقلة أو المانعة لتوافقها وتكيفها مع بعضها والمعرقلة لاندماجها في مجتمعها وتفاعلها معه، ووقايتها والأجيال الجديدة أيضاً من تأثير هذه الأنظمة الآن ومستقبلا.

ب - إن هدف صناعة الخصائص الإنسانية الذي تسعى عمليات التربية والتنشئة لتحقيقه هدف ذو منظورين:

- **منظور مركب فردي-اجتماعي** تتبناه التربية لصناعة الفرد من أجله ومن أجل والمجتمع معا عبر "استخدام الخامة البيولوجية النامية (الطفل) لصنع شخصية إنسانية نامية شاملة متكاملة" (سعيد ورشراش. 2001. ص28).

- **منظور مركب اجتماعي-سياسي** تتبناه التنشئة التي تستهدف أساسا صناعة المجتمع وتحقيق التوافق والانسجام والتكامل بين أفراده من جهة وبينهم وبين نظامهم الاجتماعي الكلى من جهة ثانية (مهدي وآخرون. 1993. ص7؛ الظاهر. ب ت. ص390).

ج - إن هدف صناعة الخصائص الإنسانية الذي تسعى عمليات التربية والتنشئة لتحقيقه له أربع آليات تنفيذية مشتركة بين هذه العمليات، وهي أيضاً وفي الوقت نفسه أساليبهما في العمل، وهذه الآليات/الأساليب التنفيذية المشتركة بين التربية والتنشئة هي:

أولاً. آلية/ أسلوب التكوين Creational Mechanism:

وتُستخدم لصناعة الأفراد من الأجيال الجديدة بوصفهم راشدي المستقبل عبر تزويدهم بالأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية المرغوبة لضمان توافقهم وتكيفهم مع بعضهم ومع مجتمعهم واندماجهم فيه وتفاعلهم معه.

ثانياً. آلية/ أسلوب التحويل Conversional Mechanism:

وتُستخدم لصناعة الأفراد من الأجيال القديمة بوصفهم راشدي الماضي لضمان توافقهم وتكيفهم مع بعضهم ومع مجتمعهم واندماجهم فيه وتفاعلهم معه عبر تخليصهم مما تمت صناعتهم عليه سابقا من الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية غير المرغوبة وتحويلهم (هدايتهم) إلى بدائلها المرغوبة.

ثالثاً. آلية/ أسلوب التعزيز Reinforcement Mechanism:

وتُستخدم لصناعة الأفراد من الأجيال الجديدة والقديمة لضمان توافقهم وتكيفهم مع بعضهم ومع مجتمعهم واندماجهم فيه وتفاعلهم معه عبر تعزيز وتدعيم وترسيخ ما تمت صناعتهم عليه من الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية المرغوبة وإدامة تأثيراتها الايجابية فيهم.

رابعاً. آلية/ أسلوب الوقاية Prevention Mechanism :

وتُستخدم لصناعة الأفراد من الأجيال الجديدة والقديمة لضمان توافقهم وتكيفهم مع بعضهم ومع مجتمعهم واندماجهم فيه وتفاعلهم معه عبر وقايتهم من الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية غير المرغوبة ومنع تأثيرها فيهم (الشيباني. 1987. ص ص586-587).

وتكون التأثيرات الناجمة عن آليات التكوين والتعزيز والوقاية، في العادة، أقوى من التأثيرات الناجمة عن آلية التحويل، لأن تكوين وبناء الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية لدى الأفراد الذين لم تسبق تربيتهم أو تنشئتهم عليها، ثم تعزيز وتدعيم وترسيخ ما تمت صناعتهم عليه منها، أكثر يسرا وسهولة في الغالب وأعمق تأثيرا من تحويلهم عما سبق وصُنعوا عليه من الأنظمة البديلة. وكانت المجتمعات والأنظمة الغربية، وبفضل نهضتها وسبقها الحضاري الحديث، قد تنبهت ومارست عمليا ومنذ وقت مبكر، جملة من البرامج والأنشطة التي عكست إدراكها لأهمية الصناعة الاجتماعية للإنسان والمجتمع، وإمكانية التوظيف الوقائي المسبق لهذه الصناعة لمنع نشوء المشكلات الناجمة عن وجود واستمرار عمليات صناعة نماذج إنسانية، فردية ومجتمعية، ذات أفكار وقيم وسلوكيات اجتماعية غير مرغوبة، وحتى ضارة، بدلا من التوظيف العلاجي اللاحق لهذه الصناعة لمعالجة مثل هذه المشكلات بعد نشوئها وحتى بعد تفاقمها وانتشارها، بل وزادت على ذلك باستثمارها لهذه الإمكانية عبر تطبيقها المبكر والواسع والشامل والعميق والمكثف للتوظيف الوقائي لهذه الصناعة ليس في المجال الإنساني فحسب، بل وفي شتى أوجه حياتها ومجالاتها. ولكن التنبه لأهمية وإمكانية الصناعة الاجتماعية الوقائية للإنسان والمجتمع في المجتمعات الشرقية عامة والعربية الإسلامية منها خاصة، تأخر عن مساره الأوربي كثيرا، وحين لاحت ملامحه الأولى في عصر النهضة الحديثة لهذه المجتمعات، غلب عليه الطابع النظري المجرد، وشابَهُ الاختلاف حول طبيعة هذه الصناعة ومناهجها ونماذجها بين مدنية ودينية، وحديثة وتقليدية، ووطنية وقومية وعالمية. لقد أخذ فتحي يكن على العملية التربوية على الساحة الإسلامية في نهاية القرن العشرين قصورها وفشلها اللذان عللهما بإتباعها ما

أسماه "نمط العلاج لا الوقاية" (يكن. 1997. ص8)، بينما "المرض يسبق العلاج، وأن الوقاية تسبق المرض، ولهذا قالوا: «درهم وقاية خير من قنطار علاج»" (يكن. 1997. ص9)، ومن ثم، فـ "إن اعتماد النهج العلاجي..من شأنه أن يتسبب بفقدان المناعة الذاتية والمكتسبة، وتعوّد الإدمان العلاجي، وفي هذا خطر كبير وشر مستطير" (يكن. 1997. ص16). ووجد يكن أن ذلك يعني بالنسبة للهندسة الاجتماعية، القول "إن ملاحظة أن تكون العملية التربوية وقائية، من شأنها خفض نسبة المشكلات والآفات في حياة الفرد والمجتمع إلى الحدود الدنيا، وبالتالي خفض نسبة الطاقات والأوقات التي تُهدر، وعلى كل المستويات، إلى الحدود الدنيا كذلك." (يكن. 1997. ص ص20-21). وكان دنيس كوش قد لفت الأنظار إلى ابتكار احد الباحثين "مفهوم (التنشئة الاجتماعية الاستباقية = السابقة، القبليّة)"، وهي غير "التنشئة/الهندسة الاجتماعية الوقائية"، حيث استخدمها مبتكرها للإشارة إلى "الصيرورة التي يتملّك ويستبطن عبرها الفرد المعايير والقيم الخاصة بمجموعة مرجعية لا ينتمي إليها بعد، ويرغب في الاندماج فيها"، وتقديم باحث آخر أمثلة على ذلك استمدها من التحولات التي طرأت على الممارسات الثقافية للمهاجرين الايطاليين إلى فرنسا والتي وجدها تحولات "لا يمكن أن تُفسّر بجلاء إلا إذا ما أخذنا بالاعتبار تنشئة اجتماعية استباقية تمت في ايطاليا، مقرونة بعوامل أخرى" (كوش. 2007. ص86).

5. **الخاصية التعليمية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في اعتمادها على وسائل التعليم وأساليبه ومؤسساته لإكساب واكتساب مادتها البشرية الأفكار والقيم والسلوكيات الفردية والاجتماعية اللازمة لإدراكها وتعلمها لطبيعة أدوارها الاجتماعية ومتطلباتها الفكرية والقيمية والسلوكية.

6. **الخاصية الفكرية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في أنها حتى إذا كانت "..تتجه إلى (إجراءات عملية) و(خطوات تنفيذية)، فإن ذلك يستند إلى (وجهة نظر).. إلى (فكرة)..إلى (فلسفة)..إلى (أيديولوجية)..إلى (إطار فكري)..أيا كانت الفكرة، فهي كلها تعبر عن حالة ضرورة، تكمن في (خريطة فكرية)..بناء عليها، يجول المربي في دنيا السلوك البشري" (علي. A.1995 ص18).

7. **الخاصية الثقافية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في أن مادتها التي تعلّمها وتلقّنها لموضوعاتها البشرية هي الثقافة (كرانغ. 2005. ص18)، وبذلك تكون التربية على حد وصف الأنثروبولوجية الثقافية الأمريكية البارزة (مرجريت ميد1901-1978م) (وبما يشمل التنشئة أيضاً) "العملية الثقافية والطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين"، أو أنها كما يقول أنتوني ف. س. والاس "همزة الوصل بين الثقافة والشخصية" (الساعاتي. 1983. ص225).

8. **الخاصية المستقبلية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في توجهها إلى المستقبل بحكم توجهها لصناعة الخصائص الإنسانية للأجيال المجتمعية الجديدة، وتعديل ما سبق وصنعته من تلك الخصائص في الأجيال السابقة، وتعزيز ما سبق وصنعته وعدّلته من تلك الخصائص في الأجيال الجديدة والسابقة لتكون كلها مماثلة في مستقبلها لمجتمعها في ماضيه وحاضره، وعلى حد قول جون ديوي "بتوجيه أنشطة الصغار، يحدد المجتمع مستقبله عن طريق تحديد مستقبلهم" (ديوي، 1978. ص42).

9. **الخاصيّة الاتصالية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في اعتمادها على الاتصال ووسائله وأساليبه وتقنياته لأن كل شيء في الحياة الاجتماعية هو اتصال من نوع ما وعلى درجة ما، طالما أن الاتصال "عملية ربط مقصودة بين طرفين مرسل ومستقبل لتأدية وظيفة محددة في إطار النشاط الإنساني" (عبده. 2004. ص27)، وتكون هذه الوظيفة هنا هي صناعة الخصائص الإنسانية فرديا ومجتمعا، عقليا وجسديا وسلوكيا، وفق أنموذج مصمم ومخطط سلفا.

10. **الخاصيّة الشمولية**: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في:

- شمولها لكل عمليات صناعة الخصائص الإنسانية عقليا وجسديا وسلوكيا.

- شمولها لكل أوجه الحياة الإنسانية وعناصرها، الأخلاقية والدينية والاقتصادية والسياسية والعسكرية وبأبعادها الفردية والاجتماعية على حد سواء، وكل أجناسها وأجيالها وطبقاتها وبيئاتها داخليا وخارجيا.

11. الخاصيّة الاستمرارية: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في استهدافها صناعة الخصائص الإنسانية بشكل دائم ومتواصل بما يجعل منها "عملية متواصلة لإعادة التنظيم وإعادة البناء والتعديل" (ديوي. 1978. ص49)، ليكون الإنسان في حالة تربية أو تنشئة مستمرة ما دام حيا ومتفاعلا مع بيئته الطبيعية والاجتماعية داخليا وخارجيا بما يجعله في حالة مستمرة من التعديل والتكييف والتغيير.

12. الخاصية التتابعية: **إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في** استهدافها صناعة الخصائص الإنسانية بشكل يجعل الإنسان في حالة تربية أو تنشئة متتابعة ومتدرجة ومستمرة في آن واحد مادام حيا ومتفاعلا مع بيئتيه الطبيعية والاجتماعية داخليا وخارجيا.

13. الخاصية التراكمية: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في استهدافها صناعة الخصائص الإنسانية بشكل تراكمي ومن ثم متنامي طالما كان الإنسان في حالة تربية أو تنشئة متتابعة ومتدرجة ومستمرة، وفي النهاية متراكمة النتائج.

14. الخاصيّة التكاملية: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في استهدافها صناعة الخصائص الإنسانية بشكل متكامل، تكون فيه برامجها ومكوناتها التعليمية والتربوية ذات طبيعة متكاملة ومتزامنة في آن واحد، حيث تبدأ المسيرة الزمنية لكل مرحلة منها مسيرتها من اللحظة التي تتوقف فيها المرحلة السابقة لها، لتتكامل وترتبط الأنشطة السابقة واللاحقة، والمباشرة وغير المباشرة، على مستوى الأفكار والتطبيقات دون تعارض أو تقاطع بينها.

15. الخاصية التنوعية: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في طبيعتها المتنوعة داخليا وخارجيا على مستوى السياسات والبرامج والأهداف والقدرات والوسائل والأساليب والمقدمات والنتائج.

16. الخاصية التغيرية: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في طبيعتها المتغيرة، جزئيا وكليا، داخليا وخارجيا، على مستوى السياسات والبرامج والأهداف والقدرات والوسائل والأساليب والمقدمات والنتائج.

17. الخاصية التفاعلية: إذ تتماثل مفاهيم التربية والتنشئة وتطبيقاتها في طبيعتها المتفاعلة والمتداخلة داخليا وخارجيا على مستوى السياسات والبرامج والأهداف والقدرات والوسائل والأساليب والمقدمات والنتائج، فضلا عن تفاعل مقدمات كل ذلك ونتائجه مع الخصائص البيئية والمورثات الطبيعية العقلية والجسدية للأشخاص والمجتمعات بطرق مختلفة، وتباين تأثيراتها فيهم بتباين تجاربهم وخبراتهم وظروفهم الفردية والجماعية الطبيعية والمجتمعية، ليس فقط بقدر تعدد واختلاف المجتمعات بل وبقدر تعدد الأفراد والجماعات واختلافهم في المجتمع الواحد أيضاً، طالما أن أيا من التربية والتنشئة "لا تعني صب الشخصية في قالب واحد محدد، ولكنها تعنى اكتساب الشخصية الاجتماعية القادرة على التفاعل والتحرك والنمو وسط الجماعة وإطارها الثقافي. وعليه، فإن تأثر الفرد بثقافته، لا يعنى إلغاءه كوحدة اجتماعية" (سرحان. 1981. ص127؛ وأيضاً: داوسن وآخرون. 1998. ص ص55-56؛ عبد الباسط. 1979. ص ص31- 32).

وعليه، فإذا كانت التربية والتنشئة مفاهيم وتطبيقات كلية شاملة تمتزج فيهما العناصر المادية الطبيعية والاجتماعية العقلية، وتجتمع الوسائل والأساليب والأهداف المتعلقة بصناعة (إنتاج وإعادة إنتاج) الخصائص الاجتماعية للإنسان عبر تزويده بالمعارف العقلية والمعايير القيمية والمهارات الجسدية والخبرات السلوكية، الفردية والاجتماعية، وترسيخها وتنميتها لديه لجعله كائنا اجتماعيا قادرا على العيش في المجتمع والتفاعل معه إيجابيا للمحافظة على الحياة الإنسانية فرديا ومجتمعيا وضمان استقرارها واستمرارها. فإن بالإمكان القول إن العناصر المشتركة بين التربية والتنشئة هي:

- اشتراك التربية والتنشئة في موضوع واحد هو الإنسان.
- اشتراك التربية والتنشئة في أداة واحدة هي الإنسان.
- اشتراك التربية والتنشئة في مضمون/ محتوى واحد هو الثقافة.
- اشتراك التربية والتنشئة في هدف واحد هو صناعة الخصائص الاجتماعية-السياسية للإنسان بما يصنع في النهاية الطبيعة الإنسانية الفردية والمجتمعية.

- اشتراك التربية والتنشئة في استخدام مؤسسات وأساليب ووسائل واحدة لتنفيذ عمليات واحدة لتحقيق هدف واحد.

وإذ يعني ذلك كله، تماثل معاني التربية والتنشئة وتطابق دلالاتهما وترادف تطبيقاتهما بفعل هذه الخصائص المتماثلة والعناصر المشتركة، فسينتهي هذا التماثل والتطابق والترادف الكامل بينهما إلى جعلهما وجهين لعملة وعملية إنسانية واحدة، لكن التربية هي وجهها الأقرب إلى المنظور الفردي-الاجتماعي، والتنشئة هي وجهها الأقرب إلى المنظور الاجتماعي-السياسي. حيث يغلب على التربية التركيز عند تحقيقها لهدف صناعة الإنسان بإعداده وتأهيله للحياة الاجتماعية على المنظور الفردي-الاجتماعي لنشاطها وغايتها المتعلقة أولاً وأساسا بتلبية احتياجات الفرد والمجتمع وخدمة مصالحهما وتحقيق أهدافهما لأنها معنية أولاً وأساسا بتنمية الفرد من جميع جوانبه الكلية وأن أهدافها الأساسية تتمركز حول الفرد (عمر. 1988. ص ص106-108)، بينما يغلب على التنشئة التركيز عند تحقيقها لهدف صناعة الإنسان بإعداده وتأهيله للحياة الاجتماعية على المنظور الاجتماعي-السياسي لنشاطها وغايتها المتعلقة أولاً وأساسا بتلبية احتياجات المجتمع والسلطة وخدمة مصالحهما وتحقيق أهدافهما، الأمر الذي تعبر عنه أيضاً وتعكسه وتؤكده حتى الصياغة اللغوية لمصطلح التنشئة الاجتماعية الدال على المنظور والهدف الاجتماعيين بشكل أول وأساس (محمد. 2001. ص3).

ويمكن النظر أيضاً إلى العلاقة بين التربية والتنشئة من جوانب ثلاثة تنتهي بنا كلها إلى النتيجة ذاتها التي انتهت بنا إليها الخصائص المتماثلة والعناصر المشتركة بينهما من حيث تماثلهما وتطابقهما وترادفهما:

- **الجانب الأول**: ويرى في التربية والتنشئة عمليتين مترابطتين ومتكاملتين في آن واحد، من حيث إن التربية تختص بالمعالجة الفكرية الفلسفية لصناعة الخصائص الاجتماعية الفردية والمجتمعية، وإن التنشئة تختص بالمعالجة العملية التطبيقية لما تقدمه المعالجة الفكرية الفلسفية لهذه الصناعة.

- **الجانب الثاني**: ويرى في التربية والتنشئة عمليتين مترابطتين ومتكاملتين، بقدر ما هما عمليتان متماثلتان في الموضوع والأداة والمضمون والهدف

والمؤسسات والوسائل والأساليب، ولا تختلفان إلا في جزئية محدودة تتعلق بالأسبقيات، حيث تركز التربية على صناعة الإنسان الفرد من أجله هو أولاً وأساسا ثم من أجل المجتمع والسلطة، بينما تركز التنشئة على صناعة الإنسان الفرد من أجل المجتمع والسلطة أولاً وأساسا ثم من أجله هو.

- **الجانب الثالث**: ويرى في التربية والتنشئة عمليتين مترابطتين ومتكاملتين، لكنه ترابط الجزء بالكل والممارسة بهدفها، إذ تبدو التنشئة من هذا الجانب جزء من الكل التربوي وهدفا من مجموعة الأهداف التي يسعى هذا الكل إلى تحقيقها.

ولا يخفى على العين المتفحصة المدققة ملاحظة:

- إن الجانب الأول يؤكد على ترابط عمليتي التنشئة والتربية وتكاملهما، من حيث هما وجهان لعملة واحدة، احدهما الوجه النظري، والآخر الوجه العملي، ولا قيمة لأي منهما دون الآخر.

- إن الجانب الثاني يذكّر بالطريقة التقليدية في تفسير النظريات الاجتماعية على أساس التمييز فيها بين (النظريات الفردية Individualistic) و(النظريات الكلية Holistic)، حيث تبدأ النظريات الفردية بالأفراد الذين ترى في المجتمع نتاجا لأفعالهم، بينما تبدأ النظريات الكلية بالمجتمع الذي تراه منتجا لأفراده وأفعالهم، وهناك أيضاً من يرون أن كلتا العمليتين تجريان سوية، أي أن الأفراد يخلقون المجتمعات، والمجتمعات تخلق الأفراد (كريب. 1999. ص39). وتبدو النظريات الفردية في هذا السياق، الأقرب إلى تبني مفهوم التربية، وتبدو النظريات الكلية الأقرب إلى تبني مفهوم التنشئة، بينما يبدو الاتجاه الذي يتبنى فكرة التداخل بين النظريات الفردية والكلية، الأقرب إلى تبني فكرة تطابق التربية والتنشئة ووحدة الموضوع والأداة والمضمون والهدف والمؤسسات والوسائل والأساليب بينهما.

- إن الجانب الثالث لا ينكر علاقة الارتباط الوثيق بين التنشئة والتربية، لكنه يضفي عليها طابع علاقة الجزء بالكل، جاعلا من (التنشئة) مجرد جزء من التربية، وهدفا من أهدافها.

إن اجتماع الخصائص المادية العضوية والعقلية الاجتماعية، وتداخلها وتفاعلها في صناعة الإنسان، بالتربية أو التنشئة، لا يجعل منه مجرد كائن مركب من المادة والفكر معا، ومتميز عن باقي الكائنات الحية، ومتفوق عليها، بل ويجعل منه أيضاً وعلى حد قول أرسطو كائنا اجتماعيا بالطبع (أرسطو. 1947. ص95)، إذ يولد الإنسان من جماعة، ويعيش في جماعة، أو جماعات "يؤثر فيها ويتأثر بها، ويتحدد سلوكه الاجتماعي على أساس السلوك الاجتماعي المصطلح عليه" (زهران. 1984. ص15). ولعل ما سبق قوله عن مسؤولية التربية (بوصفها هدفا ووظيفة في آن واحد) عن استكمال الولادة المادية الطبيعية للإنسان، بولادته ولادة ثانية عقلية اجتماعية، عبر عمليات تعمل على تفعيل قدراته الأولية وملكاته الجسدية والعقلية الكامنة، وتأهيلها وتنميتها لتحويله من إنسان عضوي إلى إنسان اجتماعي، يوفر أسبابا كافية لتبني الآراء التي ظهرت منذ بداية القرن العشرين، ورادفت بين التربية والهندسة بما أسس لاحقا لظهور مصطلح (الهندسة الاجتماعية Social Engineering) المتحصل من الجمع بين مصطلحي (الهندسة Engineering، والمجتمع/الاجتماعي Social). وإذ ثبت سابقا تماثل مفهومي التربية والتنشئة وترادفهما، فسينطبق هذا التماثل والترادف لاحقا على التنشئة والهندسة الاجتماعية أيضاً، مثلما انطبق على التربية والتنشئة من قبل، ليكون بالإمكان استخدام مصطلح (الهندسة الاجتماعية) استخداما مماثلا ومرادفا لاستخدامات مصطلحي التربية والتنشئة معا وفي آن واحد وبقدر واحد أيضاً، وهذه المماثلة والمرادفة هي ما سيجري عليه سياق البحث من الآن فصاعدا.

وقد دخل نطاق الاستخدام اللغوي والاصطلاحي إلى جانب مفهوم (الهندسة الاجتماعية)، مفهوم آخر مقارب له في الصياغة اللغوية، لكنه أضيق منه في المضمون الدلالي وهو (الهندسة البشرية أو الإنسانية Human Engineering) الذي جاء بمعنى "إدارة الناس وشؤون الناس وبخاصة في الصناعة" (البعلبكي. 2009. ص556)، حيث يقتصر معناه هذا على الإدارة، بينما يُستخدم مفهوم (الهندسة الاجتماعية) في هذه الدراسة بما يتجاوز حدود

الإدارة إلى حدود الصناعة التي تشمل التصميم والتخطيط والإنتاج وإعادة الإنتاج، فضلا عن الإدارة ومعها أيضاً. وإذ ترجع كلمة الهندسة في اللغة الانكليزية إلى الأصل اللاتيني (Ingenium) الذي يعني (المهارة)، فسيُستخدم مصطلح (**الهندسة**) هنا للإشارة بشكل عام إلى: (مهارة الاستخدام التطبيقي للعلوم النظرية والخبرات العملية)، أي:

الاستخدام التطبيقي للعلوم النظرية والخبرات العملية في عمليات التصميم والتخطيط والتصنيع والتعديل والتطوير والصيانة ومعالجة مشكلاتها وفقا للمبادئ القاضية باعتماد أكثر الوسائل والأساليب والموارد كفاءة واقتصادا وتلاؤما مع الاحتياجات والإمكانيات والأهداف، وأخذ القيود المانعة أو المعرقلة بالاعتبار.

وكان استخدام العلوم النظرية في النشاطات التطبيقية، قد أسس من قبل، وما زال يؤسس، وسيؤسس من بعد، لظهور أنواع كثيرة من العلوم البينية التي يجتمع في نطاق كل علم منها، علمان أو أكثر، وهو ما أدى في محصلاته إلى نتيجتين:

- **النتيجة الأولى**: ظهور علوم بينية أحادية النطاق طبيعية-طبيعية مثل علم الهندسة الصناعية وعلم الهندسة البيئية وعلم الهندسة الوراثية في العلوم الطبيعية، أو علوم بينية أحادية النطاق اجتماعية-اجتماعية مثل علم الاجتماع السياسي وعلم الاجتماع التربوي في العلوم الاجتماعية..الخ.

- **النتيجة الثانية**: ظهور علوم بينية ثنائية أو ثلاثية النطاق، أو حتى أكثر من ذلك، اجتماعية-طبيعية مثل: علم النفس المرضي وعلم البيولوجيا الاجتماعية..الخ، وهو ما كان من إفرازاته أيضا، ظهور علم (الهندسة الاجتماعية) كواحد من العلوم البينية الاجتماعية-الطبيعية الرباعية النطاق التي تجمع بين علم الهندسة وعلم الاجتماع وعلم التربية وعلم السياسة، وقد تبين فيما تقدم، أن الهندسة الاجتماعية والتنشئة شيء واحد سواء بعدِّهما علمين مستقلين لكنهما متماثلين على المستويات كافة، أو بعدِّ التنشئة هدفا من أهداف التربية، أو بعدِّ التربية وسيلة من وسائل التنشئة. وكان ظهور هذا العلم البيني

الاجتماعي-الطبيعي الرباعي النطاق، نتيجة ومحصلة لامتزاج وتفاعل ثلاثة عوامل أساسية هي:

- **عامل التماثل** بين جوانب أساسية من عمليات تصميم وتصنيع البضائع والخدمات، وعمليات تصميم وتصنيع الكائنات البشرية.

- **عامل التماثل** بين جوانب أساسية من عمليات تصميم وتصنيع وحماية البيئة الطبيعية، وعمليات تصميم وتصنيع وحماية البيئة الاجتماعية.

- **عامل الحاجة إلى** تحسين وسائل وأساليب التعامل مع الظواهر الاجتماعية والسيطرة عليها والتحكم بها، بتطبيق المقدمات والنتائج المثبتة والمتحقق من صحتها في علوم الهندسة والاجتماع والتربية/التنشئة والسياسة عليها.

ويبدو من الضروري واللازم هنا التنويه بكتاب (ناهدة البقصمي) الموسوم (الهندسة الوراثية والأخلاق) الذي عرَّفَ كاتب مقدمته (مختار الظواهري) (الهندسة الوراثية Genetic Engineering) بأنها "تكنولوجيا تطويع الجينات"، وحدد الجدوى العلمية-العملية من هذه الهندسة في: "أن الإنسان، ولأول مرة في التاريخ، أصبح الآن يمتلك الوسيلة لأن يطوّع المخزون الوراثي الكامن في جميع المخلوقات..ويدور هذا التطور الرهيب حول حجر زاوية فريد، هو أن..الأطقم الجينية لصور الحياة المختلفة، يمكن أن توضع على مائدة العمليات لتصبح مطواعة للجراحة الوراثية..لتغيير وظائفها البيولوجية..إما لتخليق صفات مرغوبة..أو لإضافة خاصيّة أو صفة لم يكن يملكها من قبل بالتحكم في التشكل والنمو وإنتاج الإنسان العملاق Gigantic Man..فإن تطبيق الهندسة الوراثية على الجنس البشري، يقوم على فكرة التحكم في الجهاز الوراثي للإنسان" (البقصمي. 1993. ص14، ص16). وأرجعت الكاتبة أصول هذه الهندسة إلى عمليات الإخصاب الصناعي التي تنبه إليها أفلاطون، وضمّنها في مشروع مدينته الفاضلة، ووضع قواعد وآليات الإشراف عليها والتحكم بها، بهدف تحديد النسل وتنظيمه، لإيجاد نخبة جيدة من الأطفال الذين يشكلون جيل المستقبل (البقصمي. 1993. ص79)، وربطت الهندسة الوراثية "بمجموعة من التجارب العلمية..وهي التحكّم بالجينات.. والاستنساخ الحيوي..وإعادة تركيب (د. ن.

أ)". وإذ عالجت المؤلفة في كتابها موضوع الهندسة الوراثية من منظور علم الأخلاق، فقد شملت هذه المعالجة موقف الدين من هذه الهندسة، واستعانت في هذا السياق بتعريف (عبدالستار أبو غدة) للهندسة الوراثية تعريفا وصفته بالاتفاق مع المفاهيم الفقهية بقوله "الاستبدال كلمة تصلح للتعبير عما تتطلع إليه المحاولات في مجال الوراثة بإيجاد ما يعتبر بدائل عن الوضع الأصلي من خصائص وخصال في الإنسان كانت ستظل معه لولا التدخل باستبدال الذي هو أدنى بالذي هو خير.." (البقصمي. 1993. ص182).

وإذ تشير العلوم الهندسية البينية كلها إلى مجموعة محددة من العلوم التي قوامها المزج بين (الهندسة) وعلوم أخرى، تحقيقا لأهداف يغلب عليها الطابع التطبيقي، فإن ذلك يجعل من الهندسة الاجتماعية علما تطبيقيا بينيا اجتماعيا-طبيعيا، قوامه المزج بين علوم الهندسة والاجتماع والتربية/التنشئة والسياسة، بما يكوّنُ بمجموعه **(علم الهندسة الاجتماعية)** الذي نقترح تعريفه بأنه:

> **علم الاستخدام التطبيقي للعلوم النظرية والخبرات العملية في مجالات الهندسة والاجتماع والتربية/ التنشئة والسياسة في تصميم وتصنيع الخصائص الفردية والجماعية للإنسان وبيئاته الاجتماعية، وإدامة تلك الخصائص أو تغييرها ومعالجة مشكلاتها، باستخدام أكثر الوسائل والأساليب والموارد كفاءة واقتصادا وتلاؤما مع الاحتياجات والإمكانيات والأهداف، وأخذ القيود المانعة أو المعرقلة بالاعتبار.**

ملاحظين في هذا الصدد أنه تعريف تعيبه الإطالة والتفصيل، خلافا لما يفترض أن تكون عليه التعاريف من الاختصار والإجمال، الأمر الذي نلتمس له عذرا في كونه أول محاولة، على الأقل عربيا، لتعريف مصطلح (الهندسة الاجتماعية) من منظور كونه مصطلحا دالا على علم اجتماعي-طبيعي بيني رباعي العناصر.

ولكن النحت المبكر لمفهوم (الهندسة الاجتماعية)، لم يؤسس فقط لظهور علم بيني يجمع بين علوم الهندسة والاجتماع والتربية/ التنشئة والسياسة، بل ويمكن أن يكون قد أسس أيضاً لظهور علوم بينية (طبيعية-اجتماعية) أخرى كما حدث حين ولد علم (البيولوجيا الاجتماعية) الذي يجمع بين علم البيولوجيا وعلم الاجتماع بعد أن نشر (إي. أو. ويلسون) في عقد السبعينيات من القرن

العشرين كتابا بالاسم نفسه (فوج. 2005. ص44)، أو حين ولد علم (تكنولوجيا السلوك الإنساني) الذي يجمع بين علم النفس وعلم الاجتماع، وهو ما كان (ب. ف. سكينر) قد اختاره موضوعا لاهتمامه وعنوانا لأحد مؤلفاته (سكينر. 1980). ولكن غالبية العلوم البينية، تتسم ببقائها ولمدد طويلة، علوما خلافية بين دعاتها ومعارضيها، بقدر ما هي أيضاً علوم غير محسومة الانتماء بفعل غلبة أحد مكوناتها على الأخرى ولحين استقرار وتوازن العلاقة بين هذه المكونات. وقد مهد ظهور هذه العلوم البينية المركبة (الطبيعية-الاجتماعية)، لجهود متتالية ومتراكمة لابتكار مصطلحات ثقافية تقابل المصطلحات الطبيعية وتوازيها، مثلما حدث حين ابتكر (ريتشارد دوكنز) مصطلح (الميمة Meme) في منتصف عقد السبعينيات من القرن العشرين، واستخدمه للدلالة على وحدة المعلومات الثقافية الموروثة اجتماعيا، ليصبح المصطلح الثقافي المناظر للمصطلح الطبيعي (الجينة Gene) الدال على وحدة المعلومات الموروثة بيولوجيا (فوج. 2005. ص54). ولاحظ بعض الباحثين اختلاف مسار التطور الثقافي (الميمي) المتمثل في الابتكار، عن مسار التطور البيولوجي (الجيني) المتمثل بالطفرة، بحكم "أن المعلومات الثقافية، تتحول أو تتعدل عادة في كل عملية استنساخ لها، ومن ثم فإن الاستنساخ الكامل بمثابة استثناء وليس القاعدة، وهذا مغاير تماما للتطور الجيني حيث استنساخ الجينات كقاعدة يحدث كاملا بينما الطفرة هي الاستثناء" (فوج. 2005. ص65). واستخدم باحث آخر نظرية الميمات لتوضيح كيفية بث رسائل ثقافية، ركز من بينها على الميمات ذات الرسائل الخلافية أو المناهضة للثقافة والتي "يمكنها أن تخترق وسائل الإعلام الرئيسية متسترة كأحصنة طروادة، ويهيئ هذا للناشطين من العامة وغيرهم من المعدمين أو العاطلين من أي مواقع سياسية، قوة للتأثير على الرأي العام، والحض على إحداث تغيير اجتماعي" (فوج. 2005. ص ص56-57).

وكان (عبدالرضا الطعان) قد عالج موضوع الاستخدام العملي للمعرفة العلمية النظرية من منظور التأكيد على الترابط بين المعرفة وانجاز المشروع الإنساني في جميع المراحل الحضارية، ولكن بنسب مختلفة باختلاف متطلبات كل مرحلة، ولاحظ أن عصرنا الحاضر، ومع انتشار البحث العلمي والاتصالات والمعلومات، بات مميزا بتعزز العلاقة بين المعرفة العلمية

وتطبيقاتها العملية إلى حد باتت معه هذه المعرفة، حجر الأساس في كل مشروع إنساني، وحاجة طبيعية ذات طابع مؤسسي، تشبه كثيرا الحاجة إلى التدبير المنزلي والشرب والنوم من حيث هي حاجة متواصلة لا نهاية لها، خصوصاً بعد أن أفلحت في أن تخلق سوقا واسعة لمنتجات متنوعة، وأن تشكل على حد قول أحد الباحثين "أساساً لكل افتراضاتنا". وقد نبَّهَ الطعان إلى أن العلاقة بين المعرفة العلمية وتطبيقاتها العملية، "تعرضت للإهمال من قبل فلاسفة العلم بصورة عامة"، ولكن بعضهم، أكد عليها في سياق الجدل حول شروط وضع العلم موضع التطبيق، وتناولها بعضهم الآخر في سياق التأكيد على العلاقة بين المعرفة وأي مشروع عملي لاسيما مشروع إدارة الدولة. حيث يقول إن العالم الفرنسي (بليز باسكال1623-1662م) والفيلسوف الألماني (غوتفريد وليم ليبنتز1646-1716م)، قد ذهبا إلى ورود هذه الحقيقة بالنسبة لأي مشروع إنساني، بوصفه نقطة التلاقي بين النشاط والمعرفة، وربما يعلل هذا توجه جانب من مشروعيهما السياسيين للاهتمام بتعليم الأمراء الذين يتولون إدارة مشروع الدولة الحديثة، لتزويدهم بالأداة القادرة على تحقيق هذا المشروع. وكان تأسيس "الأكاديمية الملكية للعلوم" في فرنسا عام (1666) بمبادرة من وزير لويس الرابع عشر (جان باتيست كولبرت1619-1683م)، محاولة من السلطة الملكية لتجاوز سلبية الفكر الكنسي تجاه الحياة بصورة عامة، وتجاه الجوانب العملية فيها بصورة خاصة، عبر عناية الأكاديمية بمثل هذه الجوانب العملية (الطعان. 2015. ص24).

ويبدو أن أول استخدام لمصطلح (هندسة اجتماعية)، كان في مقال كتبه الصناعي الهولندي (جي سي فان ماركن) عام 1894، لكنه ورد فيه بصيغة (مهندسين اجتماعيين) في سياق حديثه عن حاجة أرباب العمل الحديث في أعمالهم إلى مساعدة من المتخصصين في التعامل مع مشاكل الإنسان "المهندسين الاجتماعيين"، مثلما يحتاجون فيها إلى مساعدة من المتخصصين في التعامل مع مشاكل المواد والمعدات والعمليات (المهندسين التقنيين). ثم انتقل أصبح مصطلح (الهندسة الاجتماعية) عنوانا لمجلة صغيرة، صدرت في أمريكا عام 1899، ثم أسميت في عام 1900 "الخدمة الاجتماعية"، واستخدم رئيس التحرير السابق للمجلة (ويليام تولمان) مصطلح (الهندسة الاجتماعية)

عنوانا لكتاب أصدره عام 1909 (ويكبيديا..الموسوعة الحرة)*. ولكن الكاتبة الأمريكية (ماري أوستي)، كانت أول من استخدم مصطلحي (التربية والهندسة) بشكل مترادف، وللدلالة على معنى واحد في مقالتها الموسومة (الحاجة إلى فكرة اجتماعية جديدة) المنشورة في أوائل العقد الثاني من القرن العشرين. واقتبس (جون ديوي) تلك المرادفة بين التربية والهندسة واستخدامهما للدلالة على معنى واحد في مقالته (وجه الشبه بين التربية وفن الهندسة) التي نُشرت عام 1922 في مجلة The New republic، تعليقا على مقالة أوستي، لكنه أضاف إلى ذلك لاحقا، استخدامه مصطلح (الهندسة الاجتماعية)**. في كتابه (التربية في

---

* بالنظر لعدم توافر المصادر المتاحة على إشارة لأقدم الاستخدامات المعروفة لمصطلح (هندسة اجتماعية)، كان لزاما استخدام ما ورد عنها في الموسوعة الحرة (ويكبيديا) على الرغم من افتقارها للطابع الأكاديمي المنهجي، علما بأن ما ورد عن هذا المصطلح وبالمعنى المشار إليه أعلاه، لا يرد إلا في مقالة وحيدة يتيمة في الموسوعة في مقابل حشد من المقالات التي تتحدث عن (الهندسة الاجتماعية) بمعنى مختلف تماما ويشير إلى (العمليات والوسائل والأساليب والأهداف المتعلقة بالحصول على المعلومات خلافا لإرادة أصحابها، وخصوصا في مجال القرصنة الالكترونية).

** لعل من الضروري هنا التنويه بأمرين:

– الأمر الأول: استخدام بعض الكتاب لمصطلح (الهندسة الاجتماعية) بدلالة تتجاوز معنى (التربية) وتتضمنها، حيث يشير لديهم إلى (تخطيط المجتمع وتنميته وعلاج مشكلاته الاجتماعية والسياسية)(صنيتان. مركز آفاق للدراسات والبحوث. موقع آفاق)، أو إلى (فرع من فروع العلوم الإنسانية، يعنى بدراسة وتطبيق الإجراءات والتدابير الهادفة إلى التأثير على مجمل السلوك الاجتماعي، ونمط الحياة والتفكير، للمجتمع برمته، حيث يسعى المهندس الاجتماعي، سواء كان جهة حكومية أو خاصة، إلى تغيير سلوك الأفراد، وطريقة تصرفهم، وأسلوب تفكيرهم، لتحقيق غرض محدد مسبقا) (أكمل عبدالحكيم. موقع جريدة الاتحاد الإماراتية)، أو (وضع خطط تغيير الواقع الاجتماعي سياسيا واجتماعيا، بعيدا عن الناس والواقع، فيكون تغييرا شكليا لا يمس القوى أو القيم السائدة المعوقة للتغيير) (سمير مرقس. التنشئة الاجتماعية السياسية. موقع الدكتورة سلوى عزازي للأبحاث والدراسات.

– الأمر الثاني: استخدام بعض الكتاب لمصطلح (الهندسة الاجتماعية) بدلالة تقنية خالصة للإشارة إلى (العمليات والوسائل والأساليب والأهداف المتعلقة بالحصول على المعلومات خلافا لإرادة أصحابها، وخصوصا في مجال القرصنة الالكترونية)، وهو ما يبدو منعدم الصلة الدلالية تماما بهذا المصطلح وأصول نشأته. ويضيف (عبدالله البريدي) في كتابه (أسرار الهندسة الاجتماعية) ما يقول عنه إنه دلالة أخرى لمصطلح (الهندسة الاجتماعية)، دون أية علاقة بينه وبين مقابلة الانكليزي (Social Engineering) الذي يراه محملا في العلوم الاجتماعية، وخصوصا العلوم السياسية، بدلالة سلبية تشير إلى برمجة المجتمع بطريقة مقننة، تحقق أغراض =

العصر الحديث، الصادر في طبعته الانكليزية عام 1940م) كمرادف لمصطلح التربية، معلنا أن (الهندسة الاجتماعية) هي ما نطلق عليها أيضا تسمية التربية (ديوي، 1949، ص149). واتسع نطاق المرادفة بين التربية والهندسة، وتطور لاحقا، بفضل الفيلسوف النمساوي الأصل والانكليزي الجنسية (كارل رايموند بوبر 1902-1994م) الذي أشار في مقدمة كتابه (المجتمع المفتوح وأعداؤه، الصادر في طبعته الانكليزية عام 1943م) إلى ما أسماه: (مبادئ إعادة البناء الاجتماعي الديمقراطي) التي قال عنها إنها "مبادئ ما اصطُلِحَ على تسميتها (الهندسة الاجتماعية المتدرجة) في مقابل (الهندسة الاجتماعية اليوتوبية)" (بوبر، 2014، ص12)، وهو ما يشير إلى ثلاثة أمور:

- **الأمر الأول**: إن بوبر استخدم مصطلح (الهندسة الاجتماعية) بشكل مبكر ومتنوع الدلالات ومتعدد الأبعاد، بعد أن كانت ماري أوستي قد طرحت فكرته من منظور مطابقته للتربية أوائل عقد العشرينيات من القرن الماضي، واستخدمه جون ديوي أيضا بعدها وبالمعنى الاجتماعي المرادف للتربية/ التنشئة.

- **الأمر الثاني**: إن بوبر استخدم مصطلح (الهندسة الاجتماعية) للدلالة على نوعين من هذه الهندسة، هما "الهندسة الاجتماعية المتدرجة" و "الهندسة الاجتماعية اليوتوبية"، اللذان يتعلقان بمفهوم واحد، ولكن من زاويتين مختلفتين مما يجعلهما يتقاربان في مواضع، ويتباعدان في مواضع أخرى.

- **الأمر الثالث**: إن بوبر استخدم مصطلح **(الهندسة الاجتماعية)** للدلالة على بعدين من أبعاد عملية التكوين والبناء (التصنيع) الإنساني، البعد المادي العضوي (الإنجاب) والبعد العقلي الاجتماعي (التربية)، واللذين شبههما بعمليتين هندسيتين مترابطتين ومتداخلتين ومتكاملتين اسماهما:

= القوى السياسية المُسيطرة عليه، ولكنه لا يحدد في النهاية مضمون هذه الدلالة(البريدي. 2011. ص28). ولعل العامل المشترك بين الدلالتين الاجتماعية والتقنية للهندسة الاجتماعية والذي سمح بانتقالها من نطاقها الأول (الاجتماع أولا ثم التربية لاحقا) إلى نطاق جديد (التكنولوجيا)، هو عامل استهدافها واستخدامها في النطاق الأول لاختراق العقول والتأثير فيها سواء بتركيبها ابتداء وتأسيسا، أو بتغيير تركيبها لاحقا واستدراكا، أو استهدافها واستخدامها في النطاق الثاني لاختراق العقول والتأثير فيها لدفع أصحابها للقيام بعمل لا يرغبون فيه أصلا، أو للحصول منهم على معلومات لا يرغبون في التصريح بها، وهي في الحالتين عامل (اختراق للعقول).

- هندسة التكوين والبناء (التصنيع) المادي الطبيعي.

- هندسة التكوين والبناء (التصنيع) العقلي الاجتماعي.

وقال إن وجود الإنسان واستمراره فردا ونوعا، هو فعليا، محصلة للمجموع الكلي المتداخل والمتفاعل لهاتين الهندستين، بما يتناسب من جهة مع الطبيعة الإنسانية المركبة (المادية والروحية، الجسدية والعقلية، الفردية والاجتماعية)، ويستجيب من جهة أخرى للضرورات الخاصة لوجود النوع الإنساني واستمراره، ودواعي تجديده وتعويض فواقده المادية الطبيعية والعقلية الاجتماعية. واتسمت معالجة بوبر للتربية في كتابه هذا بالتوسع والتعمق، بحكم نظرته إليها بوصفها هندسة التصميم والتصنيع الإنساني الاجتماعي التي ركّز بشكل خاص في هذا الكتاب على نماذجها في فلسفة أفلاطون في العصور القديمة، وفلسفتي الفيلسوفين الألمانيين (فردريك هيجل1770-1831م) و(كارل ماركس1818-1838م) في العصر الحديث (بوبر. ج1، 2014 وج2، 2015. مواضع مختلفة). وإذ كانت عالمة الاجتماع السياسي الألمانية الأصل ثم الأمريكية الجنسية (حنة آرنت1906-1975م) قد أبدت اعتراضها على الطبيعة القسرية والمحافظة للتربية، فإنها قد رأت فيها أيضاً واحدا من الأنشطة الأولية ذات الضرورة البالغة للمجتمع البشري الذي لا يبقى على حاله بل يتجدد باستمرار بمجيء أناس جدد إليه بالولادة، يحتاجون ليس فقط للرعاية الجسدية بل ويحتاجون أيضاً للإعداد والتأهيل العقلي والسلوكي فرديا ومجتمعيا (آرنت. 1974. ص ص199-201)، وهو الأمر الذي لا يتم إلا عن طريق التربية (الهندسة الاجتماعية) وبواسطتها.

وعكس استخدام بوبر المبكر والمتكرر والمتنوع الأوجه والأبعاد لمصطلح (الهندسة الاجتماعية) في كتابه (المجتمع المفتوح وأعداؤه)، البعد البيني لهذه الهندسة التي بدت لديه مزيجا من المعارف النظرية والمهارات التطبيقية لعلوم الهندسة والتربية والاجتماع والسياسة، وهو ما تجلى في:

- إطلاق بوبر تسمية الـ (مهندسين اجتماعيين) على واضعي تصاميم الاجتماع والتربية/التنشئة ومخططاتها، والمشرفين على تنفيذها، بل وتوسيعه نطاق هذه التسمية لتشمل كل من يضع "خطة لإنشاء بناء اجتماعي جديد،

معتمدا في ذلك على علم الاجتماع..تعززها خطة عملية أخرى تهدف إلى تحويل المجتمع من صورته الراهنة إلى صورة جديدة" (بوبر. 1959. ص ص61-62).

- استخدام بوبر مصطلح (الهندسة الاجتماعية) للدلالة على "أن المهندس الاجتماعي، يجب عليه أن يستخدم المعرفة..التي تخبره بحدود قدرته على بدء الأعمال الجديدة كما تنبئه بحدود معرفته" (بوبر. 1959. ص85).

وعاد بوبر مرة أخرى إلى استخدام مصطلح الهندسة الاجتماعية في كتابه (عقم المذهب التاريخي) الذي صدرت طبعته الانكليزية عام 1957، وقال فيه إن الفكرة المحورية في هذه الهندسة هي: "تخطيط النظم الاجتماعية وإنشائها، بقصد العمل على إيقاف التطورات الاجتماعية أو التحكم فيها أو الإسراع بها". وعلى هذا الأساس، فقد رأى بوبر أن النظرية المنهجية للتاريخيين، قد لا تقول بالتواكل والقدرية، لكنها، بالتأكيد، تقول ببطلان كل محاولة لتغيير التطورات الوشيكة الوقوع، وأن هذه النظرية يمكن أن تجد ما يخالفها في "نظرية منهجية أخرى تهدف إلى تحقيق علم اجتماعي تكنولوجي...تدعونا إلى دراسة القوانين الاجتماعية، بقصد اكتشاف جميع الوقائع التي لا بد أن يستعين بها كل من يرمي إلى إصلاح النظم الاجتماعية" (بوبر. 1959. ص59، ص67). ويتأسس على ما تقدم استنتاجان:

- **الاستنتاج الأول**: إن المفكرين الغربيين نظروا إلى (الهندسة الاجتماعية) بمنظورين، رأى الأول فيها رديفا للتربية/ التنشئة التي هي الأداة الأساسية لهذه الهندسة لصناعة المجتمعات و/أو تغييرها، ورأى الثاني فيها علم اجتماع تكنولوجي لصناعة المجتمعات و/أو تغييرها، لتكون التربية/التنشئة بذلك، إحدى الأدوات الأساسية لهذه الهندسة، وليست أداتها الأساسية الوحيدة.

- **الاستنتاج الثاني**: إن حديث بوبر عن (الهندسة الاجتماعية) و(علم اجتماع تكنولوجي)، يمكن أن يكون من الإسهامات المبكرة في التأسيس للعلوم البينية (الاجتماعية-الطبيعية) التي انتهى أحد مساراتها على يد عدد من الباحثين إلى ظهور علوم عديدة مثل (البيولوجيا الاجتماعية) و(تكنولوجيا السلوك الإنساني) وغيرها.

ولم يكتف بوبر بتحديد طبيعة الهندسة الاجتماعية وتعيين حدودها

وأبعادها، والعاملين في نطاقها، بل وأضاف إلى ذلك أيضاً:

- إنه جعل من (الهندسة الاجتماعية) نقيضا لما يسميه (المذهب التاريخي) القائل "إن التاريخ محكوم بقوانين تاريخية أو تطورية معينة، وأن اكتشافها سيمكننا من أن نتنبأ بمصير الإنسان" (بوبر. 2014. ص26).

- إنه اشتق من فكرة (الهندسة الاجتماعية) فكرة (المهندس الاجتماعي) الذي قال عنه إنه ذلك الذي "لا يطرح..أية أسئلة متعلقة بالميول التاريخية أو مصير الإنسان، فهو يعتقد أن الإنسان هو سيد مصيره الخاص، وأنه، وفقا لأهدافنا، يمكننا أن نؤثر على، أو أن نغيّر، تاريخ الإنسان كما سبق أن غيّرنا وجه الأرض" (بوبر. 2014. ص49).

- إنه ميّزَ بين نوعين من (الهندسة الاجتماعية) هما:

- **الهندسة الاجتماعية الجزئية أو المتدرجة**: ويعني بها: "التطبيق العملي لنتائج التكنولوجيا الجزئية"، ويقول عنها إنها عبارة مفيدة "لأننا بحاجة إلى لفظ ينطبق على الخاص والعام من الأعمال الاجتماعية التي تستخدم، عن وعي، كل ما في متناول أصحابها من معرفة تكنولوجية لأجل الوصول إلى أهداف أو غايات معينة"، "والهندسة الاجتماعية الجزئية تشبه الهندسة الفيزيقية في أنها تعتبر الغايات أمورا خارجة عن نطاقها"، وعليه فإن المهمة الأساسية للمهندس الاجتماعي الجزئي هي "تصميم النظم الاجتماعية الجديدة، وتشغيل وإعادة تركيب ما هو موجود منها قبلا" (بوبر. 1959. ص85، ص86).

- **الهندسة الاجتماعية الكلية أو اليوتوبية**: وقدم لها تعريفا اقتبس بعض عناصره الأساسية من أحد رموز علم الاجتماع الكلاسيكي ومؤسس علم اجتماع المعرفة، الهنغاري الأصل ثم البريطاني الجنسية (كارل مانهايم1893-1948م) في كتابه (الإنسان والمجتمع في عصر إعادة البناء)، وقال بوبر في هذا التعريف، إن الهندسة الاجتماعية اليوتوبية "لا تتصف قط بطابع خاص، وإنما هي دائما ذات طابع عام..تهدف إلى إعادة تركيب المجتمع كله، وفقا لخطة محددة، وهي ترمي إلى احتلال المواقع الرئيسية في المجتمع، والعمل على توسيع سلطة الدولة حتى تصير الدولة والمجتمع شيئا واحدا تقريبا، كما تهدف

إلى التحكم من هذه المواقع الرئيسية في القوى التاريخية التي يتشكل بها مستقبل المجتمع المتطور" (بوبر. 1959. ص89).

وإذ لاحظ بوبر أن الهندسة الاجتماعية الجزئية الحقة، تتصف بطابع الحيطة والاختيار الدقيق والنقد الذاتي الذي تفتقر إليه الهندسة الاجتماعية الكلية اليوتوبية. فقد استنتج أن المهندس الاجتماعي اليوتوبي بوصفه مهندسا اجتماعيا كليا، يعاني من "الارتجال الجزئي" مما يؤدي به باستمرار إلى "الإتيان بأعمال لم يكن يقصد الإتيان بها، أي أنه يؤدي إلى (التخطيط الذي لم يسبق تخطيطه)"، وبخلاف ذلك، فإن "باستطاعة المهندس الجزئي أن يعالج مشكلاته دون أن يقطع برأي في مدى ما يمكن أن يصل إليه الإصلاح، ولكن المهندس الكلي عاجز عن ذلك، لأنه قد أعلن منذ البدء أن من الممكن، بل من الضروري، إعادة بناء المجتمع كله". وعليه، فإن برنامج المهندس الكلي للتغيير و"بدلا من أن يحقق رغبة صاحبه في بناء مجتمع جديد يلائم الناس رجالا ونساء، إنما يطلب (تشكيل) هؤلاء الرجال والنساء حتى يلائموا مجتمعه الجديد" (بوبر. 1959. ص90، ص91، ص92). وتأسس موقف بوبر هذا من الهندستين على اعتقاده أن الهندسة الجزئية/المتدرجة هي "النوع العقلاني الوحيد"، من الهندسة الاجتماعية (بوبر. 2014. ص259، ص261)، لأنها تتبنى "منهجا للبحث عن، والكفاح ضد أعظم شرور المجتمع وأكثرها إلحاحا" (بوبر. 2014. ص261)، خلافا للهندسة اليوتوبية التي اعتقد أنها (النوع الأخطر)، لأنها تتبنى منهجا للبحث عن، والنضال من أجل، الخير النهائي الأعظم للمجتمع (بوبر. 2014. ص261)، وتقدم نفسها في صورة "البديل الواضح للنزعة التاريخية الصريحة، لمداخلة تاريخانية متطرفة، تقتضي ضمنا أننا لا نستطيع تعديل مسار التاريخ، وتبدو، في الوقت نفسه، أنها تكملة ضرورية لنزعة تاريخية أقل تطرفا، مثل نزعة أفلاطون التي تسمح بتدخل إنساني" (بوبر. 2014. ص259). واستنتج بوبر من ذلك، اختلاف الهندستين عن بعضهما، وأن "هذا الاختلاف بعيد عن كونه مجرد اختلاف لفظي، وإنما هو في الواقع، غاية في الأهمية، إنه الاختلاف بين منهج معقول لتحسين أحوال كثير من الناس، ومنهج إذا اختُبِرَ حقيقة" (بوبر: 2014. ص261-262):

- "قد يؤدي ببساطة إلى تزايد لا يطاق في معاناة الإنسانية".

- "الدفاع عنه، قد يصبح ببساطة وسيلة لفعل مؤجل بصفة مستمرة حتى تاريخ لاحق".

- "حيثما تم تطبيقه، أدى فقط إلى استخدام العنف بدلا من العقل، وتم استبعاد خطته الأصلية، إن لم يُستبعد المنهج كلية".

وتقدم الفيلسوف الأمريكي (جون رولز 1921-2002م)، خطوة أبعد في تصوره للهندسة الاجتماعية، حين انتقل من نطاقها العام والشامل إلى نطاقها الخاص التفصيلي، أو إلى نوع خاص من أنواعها التطبيقية، نوع يختص بـ هندسة/صناعة الخصائص الأخلاقية للإنسان والمجتمع التي رأى ضرورتها لقبول المجتمع وإقراره بالمبادئ الأولى للعدالة الناشئة عن الوضع الأصلي للإنسان (حالة الطبيعة) الذي نشأ فيه وعنه العقد الاجتماعي، بوصفه العقد أو الاتفاق المنشئ لهذه المبادئ (رولز. 2011. ص161). حيث لاحظ رولز في هذا السياق (رولز. 2011. ص164):

- إن الوضع الأصلي "حالة افتراضية صرفة".

- إن المقصود منه أن "يحاول حتى الآن تفسير أحكامنا الأخلاقية ويساعد في تفسير امتلاكنا لحس بالعدالة".

- إن إقرار الإنسان بالمبادئ الأولى للعدالة "هو الخيار الوحيد المتسق مع التوصيف التام للوضع الأصلي".

- إن قبول الإنسان بالمبادئ، الأولى للعدالة يجب ألا "يُفهم على أنه قانون سيكولوجي أو قانون احتمالي".

لينتهي من هذه المقدمات إلى نتيجة تفيد بأن القبول والإقرار بهذه المبادئ إذا لم يكن قانونا سيكولوجيا ولا احتماليا، فيجب أن يصنع صناعة بـ "أن نناضل من أجل نوع من الهندسة الأخلاقية بالصرامة التي توحي بها هذه التسمية".

وتأخرت المعالجة العربية لموضوع الهندسة الاجتماعية حتى حوالي العقد الثامن من القرن العشرين*، حين كتب محمد جواد رضا أن تجاوز "المفهوم

* اعتذر للباحثين العرب الذين قد يظلمهم هذا القول، فقد كانت جهودي قاصرة عن تغطية كل ما هو متوفر من معلومات عن المعالجات العربية الأخرى لموضوع الهندسة الاجتماعية.

المدرسي للتربية إلى مفهومها الاجتماعي الأكثر شمولا"، ينتهي إلى أن تكون "التربية بهذا المعنى، هي نوع من الهندسة الاجتماعية"(رضا. 1989. ص9). وقال إبراهيم يحيى الشهابي في مقدمة ترجمته لكتاب ليبمان ماثيو (المدرسة وتربية الفكر) الذي صدرت طبعته العربية عام 1998، إن "التربية أخطر مهمة يمارسها الإنسان على نفسه وعلى غيره، ولا نبالغ إن قلنا إنها صناعة الإنسان"(ليبمان. 1998. ص3)، وإذ سبق وتقدم القول إن الهندسة ترد في هذه الدراسة بمعنى استخدام المعارف النظرية والخبرات العملية في عمليات التصميم والتصنيع، فسيكون ممكنا عدّها مرادفة للصناعة، بما يجعل وصف ليبمان والشهابي للتربية بأنها صناعة الإنسان وصناعة مجتمع المستقبل، مرادفا لوصفها في هذه الدراسة بأنها هندسة الإنسان والمجتمع، وهندسة إنسان ومجتمع المستقبل.

وإذا كانت فاطمة المرنيسي قد نشرت في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين كتابها (ما وراء الحجاب..الجنس كهندسة اجتماعية) كترجمة عربية لأطروحتها (ما وراء الحجاب) التي تقدمت بها عام 1973 لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع العائلي، فإنها لم تضمن كتابها مفهوما محددا ودقيقا ومفردا بذاته للهندسة الاجتماعية، ولا للجنس كهندسة اجتماعية (المرنيسي. 2005). ولكن ذلك لا يمنع من استنتاج هذا المفهوم استنتاجا مما يرد في سياق الكتاب، كقولها مثلا إن ضبط الغريزة الجنسية "طبقا لما تمليه الإرادة الإلهية، إحدى الوسائل الرئيسية التي لجأ إليها الرسول (ص) لإقامة نظام اجتماعي جديد في الجزيرة العربية الجاهلية آنذاك" (المرنيسي. 2005. ص14)، وقولها: "اعتبار سلطة الكيد الأسطورية التي تنسب إلى المرأة، قطبا تتمحور حوله العلاقات داخل وخارجها في المجتمعات الإسلامية حاليا، بحيث يتيسَّر فهم الهندسة الاجتماعية السائدة حاليا في هذه المجتمعات..في علاقتها بسلطة الكيد التي تمتلكها المرأة" (المرنيسي. 2005. ص20)، وقولها: "اعتبار الهندسة الاجتماعية في البلدان الإسلامية من خلال الأسرة وقوانينها، محاولة لضبط هذه القدرة الهدامة لحياة المرأة الجنسية، ووصاية عليها في الوقت نفسه" (المرنيسي. 2005. ص36)، وهو ما يعني بمجمله، استخدامها مفهوم (الهندسة الاجتماعية) بمعنى (وسائل وأساليب إقامة النظم الاجتماعية وإدارتها وضبطها)،

وهو ما يؤكده عنوان الفصل الثاني من الكتاب (الرقابة على حياة المرأة الجنسية في الهندسة الاجتماعية) (المرنيسي. 2005. ص37)، وقولها إن "المكان قطب أساسي في هندسة العلاقة الاجتماعية" (المرنيسي. 2005. ص147).

ونشر إحسان محمد الحسن وافتخار زكي عليوي في نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين على أحد المواقع الالكترونية دراستهما المشتركة الموسومة "دور الهندسة الاجتماعية في تنظيم المجتمع" (الحسن وعليوي. 2010)، وأرجعا فيها تاريخ ظهور اختصاص الهندسة الاجتماعية إلى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، واكتسابه طابعا أكثر وضوحا وتكاملا وديناميكية بعد الحرب العالمية الثانية، ملاحظين هنا أن ما تحدث عنه الباحثان من ظهور الاختصاص، لا يعني بالضرورة، ظهور المصطلح ولا تبلور علم محدد بذاته ودقيق الاختصاص. وربط الباحثان في هذه الدراسة ظهور اختصاص الهندسة الاجتماعية، بتيقّن بعض علماء الاجتماع والمصلحين من ضرورة تطبيق المفاهيم والمبادئ الاجتماعية على العمليات والتفاعلات والظواهر والمشكلات الإنسانية، بقدر ما ربطا تطور هذا الاختصاص بحاجة المجتمعات الأوربية لإعادة بنائها ومعالجة مشكلاتها الناجمة عن تلك الحرب (إحسان وافتخار. 2010). وواضح مما تقدم أن محمد جواد رضا اقرب إلى تبني مفهوم الهندسة الاجتماعية بوصفها علما موضوعه (استخدام التربية/التنشئة بمفهومها الواسع لإنشاء المجتمعات وتنظيمها وإدارتها)، وأن الحسن وعليوي أقرب إلى تبني مفهوم كارل بوبر الواسع للهندسة الاجتماعية بوصفها علما موضوعه (إنشاء المجتمعات وتنظيمها وإدارتها).

إن ضرورة التربية/ التنشئة/ الهندسة الاجتماعية/ الصناعة الإنسانية/ إنتاج وإعادة إنتاج الإنسان والإنسانية*، وحاجة الإنسان الحيوية والحتمية لها، تجد مسوغها وتفسيرها في أنها العملية التي تزوده بخصائصه الإنسانية العقلية والاجتماعية، بحكم واقع وحقيقة أن **الإنسانية (شكل ومضمون)**، وبقدر ما أن

* ستستخدم هذه المصطلحات في الدراسة ومنذ الآن بمعان متماثلة ودلالات مترادفة، وتختصر أحيانا إلى تربية وتنشئة وهندسة وصناعة وإنتاج وإعادة إنتاج.

الشكل الإنساني مادي وطبيعي وموروث، فإن المضمون الإنساني عقلي واجتماعي ومكتسب (مصنوع). إذ يولد الإنسان وليس فيه من الخصائص الإنسانية إلا الشكل المادي العضوي الظاهر، والقدرات الجسدية والعقلية الكامنة، حيث لا ينتقل أي شيء من كل ما يؤلف الخصائص الإنسانية الفكرية والقيميّة والسلوكية إلى جسم المولود الإنساني الجديد انتقالا وراثيا، وبذلك، يكون صحيحا تماما قول القائل "إن الإنسان حيوان ولد قبل الميعاد، فإن جسمه ابتداء من الروابط العصبية في الدماغ هو غير تام، وهذا يعنى أنه يتحتم عليه أن يتعلم كل شيء أي كل ما يجعل منه إنسانا" (ربول. 1986. ص ص48-49). وكان هذا ما أكده من قبل وعبّر عنه الحديث النبوي الشريف: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء" (رواه البخاري ومسلم)، وأشار إليه أيضاً قول الإمام علي (ع) لولده الإمام الحسن (ع) "إنما قلب الحدث كالأرض الخالية، ما أُلقي فيها من شيء قَبِلَتهُ، فبادَرتُك بالأدب قبل أن يقسو قلبك، ويشتغل لبك" (علي. 1991. ص15).

لقد أعانت الطبيعة الإنسان على التعويض عن ولادته كائنا عاجزا وغير مؤهل فكريا وقيميا وسلوكيا، بتزويده بالقدرات الجسدية والعقلية التي تعينه على تعلم واكتساب المعارف العقلية والمعايير القيميّة والمهارات السلوكية ممن سبقوه إلى تعلمها واكتسابها، ثم قيامه بدوره بتعليمها وإكسابها لمن يأتون بعده، بما يعطي للبيئة الاجتماعية وأفرادها دورا أساسيا في صناعة المواليد الإنسانية الجديدة، عبر نقل المعارف والقيم والسلوكيات إليهم، وتعليمها لهم، أو حتى فرضها عليهم عند الضرورة بقوة الإلزامات المادية أو المعنوية المقترنة بالمعتقدات الأخلاقية أو الدينية أو القانونية التي تزود الأفراد والجماعات بدواعي اعتقادهم بصواب أفكار وقيم وسلوكيات معينة والحرص على إتباعها، وبما ينطوي تلقائيا وحتميا على دواعي اعتقادهم بخطأ ما سواها والحرص على تجنبها، والتصرف فرديا وجماعيا وفقا لهذين الاعتقادين وعلى أساسهما. وإذا ما تجاوزنا الدلالة العامة لمصطلح الأساطير، وقبلنا بدلالته الخاصة عند المفكر الاسكتلندي الأصل ثم الأمريكي الجنسية (روبرت ماريسون ماكيفر 1882-1970م) بوصفه يتضمن: "أروع فلسفات الحياة، وأعمق تعاليم الأديان، وأدق

نتائج التجربة الحسية، وأوهى الخرافات البدائية، وكافة الطرق والمواقف التي واجه الإنسان بها الحياة، والتصورات التي قابل بها تحدياتها، والقيم التي سيرت سلوكه" (ماكيفر. 1966. ص20). فسنجد أن هذه الأساطير تؤلف عند ماكيفر نظاما معقدا ومترابطا غايته في رأيه أن:

"يصون وحدة المجتمع ويعطيه أشكالا فكرية تتحكم بالفعاليات الاجتماعية وتمدها بالطاقة...واعتقاد الإنسان بهذا السلم التقييمي الحركي، يمكّنه من توجيه اندفاعاته البيولوجية وضبطها في أشكال وجود مقبولة...وهذه هي سُنّةُ التنظيم الإنساني في كل حضارة وفي كل زمان ولدى كل أمة. فلكل منها مركب أساطيري خاص..هو سر توحدها واستمرارها" (ماكيفر. 1966. ص19).

إن المجتمع ينتج أجياله الجديدة ويعيد إنتاجها عبر تربيتها التي تتم بنقل أفكاره وقيمه وسلوكياته، أو أساطيره حسب ماكيفر، إليها، وترسيخها لديها، وتمرينها عليها، بما يحقق له وفي آن واحد ثلاثة أهداف حيوية لازمة لاستمراره ووحدته واستقراره وهي:

- صناعة الأجيال الجديدة لإعدادها وتأهيلها لخوض تجربة الحياة الاجتماعية والوفاء بمتطلباتها والتكيف معها ايجابيا.

- إعفاء الأجيال الجديدة من المعايشة الشخصية والمباشرة والتفصيلية لكل التجارب والخبرات التراكمية التاريخية التي كانت لازمة في الأصل لتكوين الأفكار والقيم والسلوكيات الاجتماعية وتطويرها وتعديلها.

- تماثل الأجيال المستقبلية مع بعضها ومع أجيال مجتمعها الحاضرة والسابقة في المكونات الفكرية والقيميّة والسلوكية بما يضمن لهذا المجتمع استمراره ووحدته واستقراره.

ويرى جون ديوي في هذا الخصوص أن كلاً من نظرية التطور الثقافي للطفل وفقا للتطور الثقافي للنوع، والنظرية التلخيصية في علم الأحياء، أوضحتا أن تطور الحياة في الفرد يقابل تطور النوع، فالطفل يحصل بالتربية وفي مدى سنين قصيرة على ما احتاجت إليه الحياة في بدء ظهورها على الأرض من سنين طويلة، لذلك ترمي التربية عنده إلى تسريع هذا التلخيص وإخصابه بدلا من

إبطائه وإطالة مدته (ديوي. 1949. ص ص59-60). وترتبط ثقافة الأطفال بثقافة المجتمع برباط متين، لأن كل مجتمع يعمل في العادة على نقل ثقافته إلى أطفاله، لترسم ثقافة المجتمع وإلى حد كبير الإطار العام لثقافة الأطفال (الهيتي. 1988. ص ص32-33).

وتُقدّم حالة الأطفال الذين عاشوا معزولين عن الحياة الاجتماعية الإنسانية، أو عاشوا في مجتمعات حيوانية، دليلا أكيدا على حاجة الإنسان لهندسة قدراته ومهاراته الجسدية الطبيعية والعقلية الاجتماعية، بتعلم إنسانيته، واكتساب خصائصها من إنسان آخر سبقه إلى تعلم إنسانيته واكتساب خصائصها بتعلمه واكتسابه للأفكار والقيم والسلوكيات الإنسانية بالتربية، ليتولي بدوره هندسة الإنسان الجديد بنقلها إليه، وتلقينها له، وتدريبه على استخدامها، لإعداده وتأهيله لينمو ويتطور كإنسان في سياق نشأته وتفاعله الاجتماعيين. ويلاحظ (ب ف سكينر) في هذا الخصوص أنه "بدون بيئة اجتماعية يبقى الشخص في الأساس وحشيا مثل أولئك الأطفال الذين يقال إن الذئاب قد ربتهم..والإنسان الذي يظل وحيدا منذ الولادة لن يكون له سلوك لفظي، ولن يكون واعيا بنفسه كشخص، ولن يمتلك أيا من أساليب تسيير الذات" (سكينر. 1980. ص124)، لذلك يمكن القول (إن الطفل لا يولد شخصا، بل يولد فردا)، وما يجعل منه شخصا هو الهندسة الاجتماعية التي تصنع خصائصه إنسانية، وتعلمه كيفية استخدامها، ليكون الإنسان وإنسانيته صنيعة للهندسة الاجتماعية إلى حد كبير، بل هما في الحقيقة صنيعة الهندسة الاجتماعية في كل شيء، عدا الشكل الإنساني المادي للإنسان وقدراته وملكاته العقلية والجسدية الأولية.

وتتضح حاجة الإنسان للهندسة الاجتماعية لتكوين قدراته ومهاراته الجسدية الطبيعية والعقلية الاجتماعية، وتزويده بالميراث الاجتماعي الفكري والقيمي والسلوكي، من واقع حال الفتى الذي عُثِرَ عليه في شتاء عام 1799 في غابة أفيرون الفرنسية وهو في الثانية عشرة من العمر، حيث كان مفتقرا لأية معرفة أو مهارة اجتماعية، ويتصرف تصرفا أقرب ما يكون إلى تصرف الحيوانات. واستنتج الدكتور جين-مارك-كاسبار إيتار من دراسته لحالة هذا الطفل الذي أسماه

فكتور، ومحاولته لتزويده بمتطلبات وخصائص طبيعته الإنسانية، أن الإنسان يولد "بدون قوة جسدية، وبدون أفكار تولد معه، وغير قادر بذاته على متابعة قوانين طبيعته الأساسية التي ترفعه إلى قمة المملكة الحيوانية، ولا يستطيع الوصول إلى المركز المرموق الذي اختصته به الطبيعة إلا إذا كان في وسط مجتمع، وبدون حضارة يكون الإنسان واحدا من أضعف الحيوانات وأقلها ذكاء" (فارب. 1983. ص9-11). وظهر ذلك أيضاً في حالة الأمير الألماني كاسبر هاوزر الذي أُطلق سراحه عام 1828 بعد أن سُجن وحيدا في كهف مظلم منذ طفولته وطوال سبع عشرة سنة، إذ كان يمشي بصعوبة، ويفكر كالأطفال، ولا يتفوه إلا بعبارة أو اثنتين لا معنى لهما، وأظهر تشريحه بعد مقتله في سن الثانية والعشرين، نمو دماغه بشكل غير طبيعي. وكانت الطفلتان أمالا وكمالا اللتان عُثر عليهما في عشرينيات القرن العشرين، تعيشان في غابات الهند مع الذئاب، وتتصرفان مثلها تماما دون أي مظهر من مظاهر السلوك الإنساني (ربول. 1986. ص ص48-49؛ الساعاتي. 1983. ص ص221-222؛ زهران. 1984. ص ص243-244؛ النجيحي. 1976. ص ص42-34). وتحدث (Hewes. G. W): عن "حالة بنت في سن الثالثة عشرة والنصف، كانت قد احتجزت، وحيل بينها وبين أي تواصل حتى ذلك العمر، حيث وجِدَ أن هذه البنت أصبحت دون لغة إطلاقا، ومعنى ذلك أن الاستعداد البيولوجي وإن كان شرطا لازما للنمو اللغوي، إلا أنه غير كاف لضمان ذلك النمو في حالة غياب البيئة اللغوية" (إسماعيل. 1997. ص ص123-124).

وكان ب. ف. سكينر، قد فسّرَ افتقار هؤلاء الأطفال للخصائص الإنسانية الاجتماعية، بأن "الطفل الوحشي لا لغة له، ليس لأن عزلته قد تدخلت في عملية النمو، وإنما لأنه لم يتعرض لمجتمع يستعمل الكلام." (سكينر. 1980. ص142). ويؤكد فارب صواب هذا التعليل حين يؤكد أن هؤلاء الأطفال "نادرا ما يكونون معاقين عقليا، ولا ينتج سلوكهم غير المعتاد عن العزل بحد ذاته، بل من عدم إتاحة فرصة لهم ليتعلموا من بشر آخرين، صحيح أننا نرث عن والدينا وأهلنا شكلنا الأساسي، ونسب أجسامنا وأجهزتنا التي تبقي الحياة مستمرة فينا، ولكن الأمر يحتاج شيئا آخر غير ذلك ليصبح الواحد منا إنسانا كاملا فعالا، وهذا الأمر هو الاتصال بأفراد آخرين من نوعنا الإنساني" (فارب. 1983.

ص11). وعليه، فإن افتقار هذه النماذج البشرية إلى مقومات ومظاهر التفكير والسلوك الإنسانيين، لا يعود لنقص خصائصها وقدراتها المادية الطبيعية، بقدر ما يعود أساسا وكليا إلى انعدام أو توقف أو حتى تشوه الهندسة الاجتماعية لخصائصها المادية العضوية والعقلية والاجتماعية بفعل عزلتها عن كل أشكال الاتصال الإنساني الاجتماعي وعلاقاتها وتفاعلاتها، لذلك لم يكن بعض هذه النماذج قادرا على السير على قدميه بسهولة، أو أنه لم يعد يسير نهائيا على قديمه بشكل مستقيم مثل البشر الآخرين مما يثبت "ضعف المكونات البيولوجية والعناصر الوراثية حينما تترك لشأنها إذ تعجز عن تكوين الشخصية الإنسانية الطبيعية" (الساعاتي. 1983. ص222). وكانت قصص أمثال هؤلاء الأطفال، قد أثارت اهتمام الناس منذ وقت مبكر ربما حتى قبل ظهور أسطورة (رومولوس وريموس) التوأمين اللذين ينسب إليهما تأسيس مدينة روما واسمها، واللذين قيل إن ذئبة وجدتهما على شاطئ نهر التيبر وتبنتهما وأرضعتهما. وتنتسب إلى النوع ذاته أيضاً قصة (ماوكلي) فتى الأدغال الهندي الذي ربته الذئاب، فأصبح يتصرف مثلها. ويجد هذا الاهتمام تفسيره في أن: "أولئك الأطفال كانوا بمثابة (خط الأساس) والحد الأدنى لتقرير الاحتياجات الدنيا اللازمة كي يكون الفرد إنسانا. فهؤلاء الأطفال وقد تعروا من أغلفة الحضارة، يبدون وكأنهم عراة اجتماعيا، وبذا يبرزون الطبيعة الحقيقية للنوع الإنساني، ووجود مثل هؤلاء الأطفال المتوحشين، يثير تساؤلا هاما: هل يصبح الفرد إنسانا بمجرد أن يولد من أبوين إنسانيين؟ أم هل يحتاج إلى شيء أكثر ليصل إلى مستوى الإنسانية؟" (فارب. 1983. ص9-10).

وتنتهي المحاولات المتنوعة للإجابة على هذا التساؤل إلى نتيجة واحدة مفادها أن استجابة الأنواع النباتية والحيوانية لمتطلبات الحياة وحلها لمشكلاتها، تعتمد على غرائزها أولاً وأخيرا وبشكل أساس وكلي، وأن استجابة الإنسان لمتطلبات الحياة وحله لمشكلاتها، تعتمد أولاً وأخيرا وبشكل أساس وكلي على قدراته على التعلم واكتساب المعارف والمهارات، ومن ثم تعليمها لأجياله اللاحقة لتعويضها عن نقص غرائزها الإنسانية واختلافها الجذري كماً ونوعاً عن غرائز الكائنات الحية الأخرى. وإذا ما استُشهِدَ أحيانا ببعض النماذج البشرية الاستثنائية للدلالة على قدرة الإنسان على عَيش حياة فردية منعزلة، فإن

هذا الاستشهاد ينطوي على مصادرة على المطلوب، لأن قدرة تلك النماذج على عيش حياة فردية منعزلة، راجعة إلى أنها عاشتها متأخرة، وبعد أن عاشت قبلها حياة اجتماعية سابقة، تعلمت منها واكتسبت المعارف والمهارات التي ساعدتها على أن تعيش حياتها المنعزلة بطريقة إنسانية. حيث تحدث الكاتب البريطاني (دانيال ديفو1660-1731م) في قصته الصادرة عام 1719 والمسماة (روبنسون كروزو) عن شخص خيالي، قال إنه اضطر مكرها في مرحلة متقدمة من عمره لأن يعيش حياة فردية بسبب غرق سفينته ونجاته على جزيرة غير مأهولة. واختار الكاتب الأمريكي (هنري ديفيد ثورو1817-1862م) في مرحلة متقدمة من عمره، اعتزال الناس والمجتمع طوعيا، ليعيش حياة فردية منعزلة بجوار بحيرة (والدن) مكرسا نفسه للكتابة ودراسة الطبيعة. ويقول أحد الباحثين إن ذلك يثبت في الحالتين "أن هناك ديونا وتأثيرات واضحة للمجتمع، فلو أن كروزو وصل الجزيرة طفلا، ولو أن ثورو نما وترعرع على ضفاف بحيرة والدن دون أن يلقى عناية من أحد، لكانت قصتاهما من نوع مختلف" (سكينر. 1980. ص ص124-125). ويتأكد ذلك بأن "المهارات والصفات التي ترسم معالم شخصية الفرد، وهي مميزات إنسانية، لا تبرز إلا نتيجة الاختلاط والتعايش مع أناس آخرين..وهذا الارتباط الوثيق بالمجتمع الإنساني بدوره يثير في الإنسان سلسلة متكاملة متتالية من الحاجات الأخرى..وهكذا تكون النتيجة أن الإنسان المكتمل النمو يكون خليطا معقدا من الدوافع والحوافز والمهارات والعواطف"، وتؤسس هذه المقدمة لنتيجة مفادها: "أن بني الإنسان حيوانات اجتماعية بدرجة عالية، ولا يستطيعون العيش خارج نطاق المجتمع إلا بعد أن يتعلموا مهارات عديدة" (فارب. 1983. ص12، ص247).

وإذ يبدأ البشر كلهم حياتهم أطفالا بلا دليل مؤكد على طبيعتهم الإنسانية إلا شكلهم المادي وتكوينهم العضوي الموروثين، دون أية دلالة إنسانية أخرى مكتسبة لا على صورة معارف عقلية ولا معايير قيميّة ولا مهارات سلوكية، فسيكون شرط إنسانية هؤلاء الأطفال ودليلها هو هندستهم اجتماعيا بتعليمهم وتعلمهم تلك المعارف والمعايير والمهارات، لضمان اكتسابهم القدرة على استخدامها ممن سبقوهم إلى ذلك. وكان المفكر الفرنسي ديكارت، سباقا إلى ملاحظة ذلك في كتابه (مقالة في المنهج) الذي وضع فيه مقدمة مفادها أن

"العقل هو أحسن الأشياء توزعا بين الناس بالتساوي، إذ يعتقد كل فرد أنه أوتي منه الكفاية..وليس براجح أن يخطئ الجميع في ذلك، بل الراجح أن يشهد هذا بأن..العقل أو النطق، تتساوى بين كل الناس بالفطرة، وكذلك يشهد بأن اختلاف آرائنا، لا ينشأ من أن البعض أعقل من البعض الآخر، وإنما ينشأ من أننا نوجه أفكارنا في طرق مختلفة" (ديكارت. 1968. ص109)، واستنتج من هذه المقدمة: "أن كل الذين لهم عواطف مخالفة لعواطفنا كل المخالفة، ليسوا من أجل هذا برابرة ولا متوحشين، ولكن الكثيرين منهم يستخدمون العقل مثلنا أو أكثر منا، ولما تأملت في أن الرجل نفسه، بنفس عقله إذا نشأ بين فرنسويين أو ألمانيين، فإنه يصبح مختلفا عما كان يكون، لو أنه عاش دائما بين صينيين أو كانيباليين (أكلة لحوم البشر)، بحيث تكون العادة والتقليد هما اللذان يؤثران في آرائنا أكثر من أي علم يقيني" (ديكارت. 1968. ص126).

وتابع ديكارت في ذلك بعد حوالي قرن من الزمن، المفكر الفرنسي (شارل لوي دي سيكوندا مونتسكيو1689-1755م)، الذي قال هو أيضاً في كتابه (روح الشرائع)، بأثر البيئة الطبيعية وظروفها المناخية في الخصائص والطبائع الإنسانية عضويا ونفسيا وعقليا، بما يعني أن تفاوت طبيعة المجتمعات وخصائصها، يعود إلى تفاوت طبيعة أفرادها وخصائصهم، الذي يعود بدوره إلى تفاوت بيئاتهم الطبيعية وظروفها المناخية، بل وذهب إلى حد القول بأثر الطبيعة في تحديد حتى طبيعة القوانين السائدة، ونوع المهن التي تزاولها الشعوب وحتى الأديان التي تعتنقها، لأن الإقليم وخصائصه الطبيعية هو ما يعيّن الحدود البشرية المناسبة لكل قانون ومهنة ودين. وجعل مونتسكيو عنوان الباب الرابع عشر من الجزء الأول من ذلك الكتاب (صلة القوانين بطبيعة الأقاليم)، وقال فيه "إذا كان من الصحيح أن سجية النفس وأهواء القلب، تختلفان إلى الغاية في مختلف الأقاليم، فإن على القوانين أن تكون تابعة لاختلاف هذه الأهواء وهذه السجايا"، وإذ تحدد طبيعة الأقاليم وخصائصها الطبيعية طبيعة الشخصية الإنسانية فيها، فإن "النفس تعود غير قادرة على تغيير الانطباعات بعد أن تتقبلها"، وهو يلاحظ في هذا الخصوص أن "الإنسان في بلاد الشرق "محمول على النظر أكثر مما على العمل"، ويعلل ذلك بالمناخ الحار الذي يميز تلك

البلاد (مونتسكيو. ج1. 1953. ص19، ص329، ص335. ج2. 1954. ص29-31، ص201). ويعني ذلك صحة القسم الأول مما نقله سكينر عن المفكر والأكاديمي الأمريكي (كرين برنتون1898-1968م)، والذي يقول فيه إن: " (برنامجا لتغيير الأشياء وليس فقط لهداية الناس) كان جزءا هاما من الثورات الانجليزية والفرنسية والروسية"، لكنه خاطئ في القسم الثاني منه الذي يقول فيه (برنتون) إن: "روبرت أوين أول من أدرك بوضوح أن البيئة تصنع الشخصية والمزاج، وأن البيئة هي تحت السيطرة البشرية..كما كتب جلبرت سلدز (أن الإنسان هو ابن الظروف، وأنك لو غيرت بيئات ثلاثين طفلا من الهوتنتوت [شعب في جنوب أفريقيا] وثلاثين طفلا من ارستوقراطي الانجليز فسيصبح الارستوقراطيين هوتنتوت من كل النواحي العملية وسيصبح الهوتنتوت محافظين صغار)" (سكينر. 1980. ص183)، لأن ديكارت ومن بعده مونتسكيو، سبقا برنتون وسلدز إلى ملاحظة ذلك.

وكان المفكرون المسلمون، أسبق من هؤلاء إلى القول بأثر البيئة، وخصوصا الطبيعية، ليس فقط في تحديد الخصائص الجسمانية للإنسان، بل وفي تحديد خصائصه النفسية والسلوكية أيضاً. ولعل من أوائل أولئك المفكرين (أبو يوسف إسحق الكندي185-256هـ/ 805-873م) الذي قال في رسالته (علة الكون والفساد) بأثر الظروف البيئية والمناخية، ليس في السمات والملامح البدنية المادية للناس (مزاجات الأجسام) فحسب، بل وأيضاً في صفاتهم وخصائصهم النفسية (أفاعيل النفس) الخلقية والعملية منها معا، وبذلك، تختلف طبائع الأمم وسجاياها، باختلاف الخصائص الجغرافية والمناخية لمناطق سكناها، فأهل البلاد التي تحت معدل النهار (خط الاستواء) يكونون سودا كالشيء المحترق بالنار.. ويشتد غضبهم وكَلَبهم لإفراط الحرارة واليبس عليهم، وتتغير رويتهم لغلبة الغضب والشهوة عليهم، وبعكسهم يكون سكان ما يلي القطب الشمالي من الأرض لشدة برد بلادهم، أما أهل البلاد المتوسطة، فيكون مزاجهم معتدلا، ويقوى فكرهم، ويكثر فيهم البحث والنظر، وتكون أخلاقهم معتدلة (الكندي. 1950. ص ص224-226). وقال بذلك أيضاً (إخوان الصفا ق3هـ/ 10م)، حين ذهبوا في رسائلهم إلى أن اختلاف طبائع الأمم وسجاياها

وأخلاقها وعاداتها وآرائها وصناعاتها وسياساتها، راجع إلى اختلاف أخلاط أجسادها وأمزجتها، الناتج أصلا عن اختلاف بيئة بلدانها وتربتها وأهويتها (إخوان الصفا. 1957. ج1. ص ص170-179، ص299، ج3. ص427).

وقال أيضاً بأثر البيئة في الخصائص الإنسانية، (أبو نصر الفارابي260-339هـ/ 874-950م) في تأكيده أن "الجماعة الإنسانية الكاملة على الإطلاق، تنقسم أمما، والأمة تتميز عن الأمة بشيئين طبيعيين: بالخِلَقِ الطبيعية والشيم الطبيعية، وبشيء ثالث وضعي وله مدخل ما في الأشياء الطبيعية وهو اللسان أعني اللغة..والسبب الطبيعي الأول في اختلاف الأمم في هذه الأمور أشياء، أحدها اختلاف أجزاء الأجسام السماوية التي تسامتهم..ثم اختلاف أوضاع الأكر المائلة من أجزاء الأرض وما يعرض لها من القُرب والبُعد. ويتبع ذلك اختلاف أجزاء الأرض التي هي مساكن الأمم..ويتبع اختلاف أجزاء الأرض، اختلاف البخارات التي تتصاعد من الأرض، ويتبع اختلاف البخار اختلاف الهواء واختلاف المياه..ويتبع هذه اختلاف النبات واختلاف أنواع الحيوان غير الناطق، فتختلف أغذية الأمم..ويتبع اختلاف أغذيتها، اختلاف المواد والزرع التي منها يتكون الناس..ويتبع ذلك اختلاف الخِلَق واختلاف الشيم الطبيعية..ثم يحدث من تعاون هذه الاختلافات واختلاطها، امتزاجات مختلفة، تختلف بها خِلَق الأمم وشيمهم" (الفارابي. 1959. ص ص70- 71). وسار على النهج ذاته (أبو علي الحسين ابن سينا370-428هـ/ 980-1037م) بتأكيده على تشكل "المزاج الصالح لأمة من الأمم، بحسب القياس إلى إقليم من الأقاليم وهواء من الأهوية...فيكون إذن لكل واحد من أصناف سكان المعمورة مزاج خاص يوافق هواء إقليمه وله عرض لعرضه طرف إفراط وتفريط"، وتأسيسا على هذه المقدمة يستنتج أن العوامل البيئية الطبيعية، تحدد خصائص الشعوب التي تتوزع عنده على مساكن (أقاليم) حارة وباردة ورطبة ويابسة، ولكل من سكن مسكنا منها، صفات تختلف عن صفات من سكنوا مساكن أخرى مختلفة" (ابن سينا. ب ت. ج1. ص7، ص84، ص ص91-92). وتبنى الرأي ذاته (أبو حامد الغزالي450-505هـ/ 1058-1111م) عندما اقتبس مضمون الحديث النبوي وشرحه بقوله إن: "كل مولود يولد معتدلا صحيح الفطرة، وإنما أبواه يهودانه

أو ينصرانه أو يمجسانه..وكما أن البدن في الابتداء لا يخلق كاملا، فكذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم"، وقال أيضاً: "والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش، وهو قابل لكل ما نُقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه" (الغزالي. 1988. ص255، ص259)، ولخص (عبد الرحمن ابن خلدون732-808هـ/ 1332-1406م) الفكرة ذاتها بقوله إن: "الإنسان ابن مألوفه واعتياده" (ابن خلدون. المقدمة. ص135)، أي أن الإنسان من صنع بيئتيه الطبيعية والاجتماعية ونتاج ما يكتسبه منهما من المعارف العقلية والمهارات الجسدية والعادات السلوكية، بقدر ما هو أيضاً صانع لهاتين البيئتين ومنتج لهما.

ويؤكد ما سبق، صحة المقدمة التي يوردها أحد الباحثين والنتيجة التي يستخلصها منها حين يقول: "إن ولد إنسان لا يربيه الإنسان، لا يعود يمتلك شيئا إنسانيا.. الإنسانية ليست وراثة طبيعية، بل ميراثا يتحتم على كل إنسان أن يستعيده" (ربول. 1986. ص50). إذ لا يرث الإنسان بالولادة المادية العضوية إلا إنسانيته البيولوجية بما تشمله من الشكل المادي الخارجي والقدرات الجسدية والعقلية الأولية ليكون عند ولادته مجرد مشروع إنسان أي (إنسان بالقوة)، أما إنسانيته العقلية الاجتماعية فلا يرث الإنسان منها أي شيء بالولادة المادية العضوية، بل يتعلمها ويكتسبها من غيره، عبر ما يتعلمه ويكتسبه منهم من الخصائص الإنسانية العقلية والعملية كاللغة والفكر والقيم والأخلاق والسلوك والفنون والآداب والعلوم التي يتحول بها ومعها إلى واقع إنسان أي (إنسان بالفعل). ويصف بيرنارد باربر ولادة المواليد البشريين بأنه غزو تتعرض له المجتمعات الإنسانية كل يوم من عدد كبير من المتوحشين البرابرة الصغار الذين يولدون حديثا، ولم يتشكلوا أو لم يتم تشكيلهم اجتماعيا، ويجب على المجتمع أن يقوم بعملية تلقينهم أفكاره وقيمه وسلوكياته وتدريبهم عليها لتحقيق المطابقة الاجتماعية Social Stratification بينهم وبينه (النجيحي. 1976. ص102). وتكمن على ذلك في أن الأطفال وافدون جدد على بيئة طبيعية واجتماعية جديدة عليهم كليا، لذلك، يحتاجون للاندماج والمشاركة في حياة المجتمع اندماجا ومشاركة ايجابيين، ولن يتحقق ذلك إلا بالتوافق بينهم وبينه في طرق التفكير وأشكال

المعتقدات وأساليب السلوك، وهذا ما تحققه لهم الهندسة الاجتماعية بالتربية أو التنشئة أو التربية التي تستهدف التنشئة الاجتماعية.

ويجعل ذلك من الهندسة الاجتماعية بالنسبة للفرد، عملية صناعة اجتماعية أو (تطبيع اجتماعي Social Normalization)، يحصل الإنسان منها عادة على خصائصه العقلية والاجتماعية بما يجعلها عملية ضرورية للفرد بقدر ما هي ضرورية أيضاً للمجتمع على حد سواء. ويمتزج في عملية الصناعة الاجتماعية للإنسان ويتفاعل عاملان:

- **العامل الأول**: القدرات البيولوجية الجسدية والعقلية الأولية الكامنة في الإنسان الفرد.

- **العامل الثاني**: العمليات الاجتماعية لهندسة قدرات الأفراد الجسدية والعقلية والاجتماعية وتنميتها وتطويرها وتوجيهها.

وحيث إن قيمة العامل البيولوجي (القدرات الجسدية والعقلية الأولية الكامنة في الإنسان) لا تظهر إلا بفعل العامل الاجتماعي وبواسطته (عمليات هندسة الخصائص الفردية والاجتماعية للإنسان)، فستكون إنسانية الإنسان محصلة للهندسة الاجتماعية التي يمتزج ويتفاعل فيها هذان العاملان المختلفان والمستقلان تماما ليكون "الإنسان كما نعرفه هو، في السراء والضراء، ما صنعه الإنسان من الإنسان" (سكينر. 1980. ص ص204- 205). وكان عمانوئيل كانط قد لاحظ دور الإنسان في هندسة الإنسان وإنسانيته حين قال: "لا يستطيع الإنسان أن يصير إنسانا إلا بالتربية، فهو ليس سوى ما تصنعه به التربية"(كانط. 2005. ص14)، ووافقه على ذلك الفيلسوف الفرنسي (كلود أدريان هلفيستيوس 1715-1771م) في سياق تساؤله:

"من يستطيع أن يشك جازما بأن فروق التربية ليست هي التي تنتج الفروق التي نجدها في العقول؟ من يستطيع أن يتأكد من أن الناس ليسوا كالأشجار التي هي من فصيلة واحدة، بذرتها البذرة نفسها ولكنها لما كانت لا تُزرع في التربة نفسها ولا تتعرض للرياح نفسها ولا للشمس نفسها ولا للمطر نفسه فقد لزمها في النشأة والنمو أن تتشكل بعدد لا نهاية له من الأشكال؟". وخلُص

هلفيتيوس من ذلك إلى التأكيد على الأهمية الكبيرة لمحاولته إثبات دور هندسة الإنسان في إنتاج وإعادة إنتاج إنسانيته، قائلا في هذا الخصوص: "إذا استطعت أن أدل أن الإنسان ليس في الواقع إلا نتيجة التربية، فأكون بلا شك قد أعلنت حقيقة عظيمة للأمم" (خوري. 1943. ص ص70-71).

وذهب برتراند راسل بعيدا في تقديره لدور الهندسة الاجتماعية في صناعة الإنسان وإنسانيته حين أكد على:

أولاً: دور الحكومة في الهندسة الاجتماعية ومسؤوليتها عنها، إذ يقول في هذا الشأن، إن: "الوظائف الايجابية للدولة، قد اتسعت الآن اتساعا هائلا، فهنالك قبل كل شيء التربية، وهي لا تتضمن اكتساب الثقافة المدرسية وحسب، وإنما تتضمن أيضاً غرس ولاء معين وعقائد معينة، هي التي تعتبرها الدولة مرغوبا فيها" (راسل. 1961. ص52).

ثانياً: دور الهندسة الاجتماعية للإنسان على حساب الغرائز التي يقلل من دورها في تلك الهندسة لاعتقاده بأن "القسم الغريزي في خلقنا قابل للتغيير...إذن لا يشكل القول بأن نشاطا ما أو معتقدا ما هو ناتج عن الغريزة حجة للقول بأن الغريزة هي غير قابلة للتبدل" (راسل. 1987. ص34).

وعلى هذا الأساس، رأى راسل خطأ "الاعتقاد الشائع بأن الطبيعة الإنسانية لا يمكن أن تتغير"، فأخلاق الأفراد والأمم في رأيه، تتغير بفعل الظروف، وتحتل التغيرات الناجمة عن ظروف السيطرة الإنسانية على العالم المادي عن طريق الاختراع مكانة مهمة في الوقت الحاضر لأنها غيرت كلا من الجانب المادي من هذا العالم والمعتقدات السائدة فيه أيضاً (راسل. 1987. ص35، ص36). وإذ تتأكد في ضوء ما تقدم صحة الفكرة التي تفيد: "أن لا وجود لطبيعة إنسانية وأن كل إنسان ليس ما هو عليه إلا بالتربية" (ربول. 1986. ص ص50-51)، فإن ذلك يعني بالنتيجة قابلية الغرائز والطباع الإنسانية للتغير بتغيّر ظروف التكوين وعوامل النشأة، لتكون الطبيعة الإنسانية في النهاية وعلى أي حال، نتاجا للهندسة الاجتماعية لا للغرائز الطبيعية. إن كل طفل بشري بوصفه وفي آن واحد كائنا ماديا طبيعيا، وكائنا اجتماعيا عاقلا، يحتاج للحصول من بيئته الاجتماعية على ذخيرة مكتسبة من المعارف العقلية والمعايير القيميّة

والمهارات السلوكية التي تنمي خصائصه الوراثية وتطورها، وتثبّت طبيعته الغريزية أو تغيّرُها جزئيا أو كليا. ويتحدد مقدار إنسانية هذا الإنسان وطبيعة تلك الإنسانية بمقدار الذخيرة المعرفية والقيمية والسلوكية التي يحصل عليها وطبيعتها، وهذه الذخيرة هي ما كانت وما تزال تعرف بالثقافة التي يتزود الفرد بالجزء الأكبر والأساس منها من الناس المحيطين به والمتفاعلين معه، ويحصل الإنسان على هذه الثقافة التي تحدد طبيعته وخصائص شخصيته عبر عملية الهندسة الاجتماعية الهادفة والمقصودة لتصميم وإنتاج وإعادة إنتاج طبيعته المادية الجسدية والعقلية الاجتماعية سواء بالتربية أم التنشئة أم التربية التي تكون التنشئة أحد أهدافها.

الفصل الثاني

اركيولوجيا* الهندسة الاجتماعية

المبحث الأول
الهندسة الاجتماعية في العصور القديمة

لقد كانت أهمية الهندسة الاجتماعية (سواء بالتربية أو بالتنشئة، أو بالتربية التي تستهدف التنشئة، أو بالتنشئة التي تستخدم التربية) وضرورتها الحيوية لاستمرار الحياة الإنسانية واستقرارها العامل الأساس الذي ربط وبشكل وثيق ظهور هذه الهندسة 'كعملية فردية، بمعناها الواسع وبصورتها غير المقصودة.. بظهور أول كائن حي لديه القدرة على التعلم، وكعملية اجتماعية، فإنها وجدت

---

* يُستخدم مصطلح اركيولوجيا هنا للدلالة على علم آثار الهندسة الاجتماعية كنشاط يستهدف تصميم الإنسان والمجتمع وصناعتهما، أيا كان مسمى هذه الصناعة وتجلياتها عبر العصور، وكيفما كانت وسائل وأساليب إدارتها وطرق أدائها لوظائفها وتحقيقها لأهدافها على تعدد المجتمعات واختلافها. وبذلك تمثل الاركيولوجيا العلم المختص بمساءلة التاريخ بالتنقيب في الطبقات الرسوبية للمراحل التاريخية المختلفة والمتعاقبة عن اللُقى الأثرية (العاديّات) اللازمة للكشف عن حقيقة ما في تلك المراحل من الأفكار والنظريات وبعض التطبيقات ذات الصلة بالهندسة الاجتماعية، وسبل استمراريتها في سياقات متتابعة ومترابطة بقدر ما هي متطورة ومتنامية، منتجة ذاتها ومعيدة إنتاجها على الدوام، دون أن يجعل ذلك منها تكرارا استنساخيا مملا لذاتها. لقد تحدث نيتشه عن الأصول التاريخية للأخلاق تحت مسمى (جينالوجيا)، وتحدث سارتر عن الأصول التاريخية للفكر تحت مسمى (جيولوجيا)، وتحدث فوكو عن الأصول التاريخية للمعرفة تحت مسمى (اركيولوجيا)، واخترنا الأخير بوصفه الأقرب إلينا تاريخيا للإشارة إلى ما قمنا به من عمليات أولية للتنقيب في الحقب التاريخية المتعاقبة عن أصول أفكار الهندسة الاجتماعية ونظرياتها وبعض تطبيقاتها، بما أعطى لهذه العمليات طابع الحفريات التاريخية في الطبقات الأرضية المتراكمة فوق بعضها.

منذ أن كان لدى الأعضاء نفس القدرة من خلال ارتباطهم في جماعات، مما يعني أن الإنسان قد مارس عملية التربية طوال حياته على الأرض" (سرحان. 1981. ص31). لذلك، يرى أحد الباحثين: "إننا لا نستطيع أن نحدد بدقة متى بدأت التربية، فالتربية قديمة قدم الحياة ذاتها، إنها أقدم من الإنسان ذاته، لأن حيوانات ما قبل التاريخ، نقلت إلى ذُرياتها الوسائل أو الإجراءات التي أعانتها على البقاء، سواء أكان ذلك بطريقة شعورية أو غير عضوية" (شيحة. 2006. ص36)، ويؤيده باحث آخر بقوله: "إن للتربية جذورا عميقة في الماضي إلى الحد الذي لا تدركه السجلات التاريخية الحاليّة" (مرسي. 1983. ص129). وإذا كان الطابع العفوي والبسيط وغير المباشر القائم أساسا على التقليد والمحاكاة هو الغالب على التربية في المراحل الأولى للحياة الإنسانية (مهدي وآخرون. 1993. ص ص14-18)، فقد جعل التطور الحضاري من التربية نشاطا ذا طابع أكثر قصديّة وغائية وتعقيدا ومباشرة بفعل ما اقتضاه هذا التطور وأدى إليه من التخصص وتقسيم العمل اللذان جعلا من كل صاحب مهارة عقلية أو جسدية، مقصدا للساعين إلى التعلم منه والتدريب على يديه، وكانت هذه الخطوة الأولى على طريق ظهور التخصصات التربوية المهنية التي كان أولها وأبرزها هو التخصص التربوي-التعليمي من حيث إن التعليم جزء أساس من العملية التربوية وأداة من أدواتها وركن أولي من أركانها، وأن التربية هدف أساس من أهداف التعليم.

وعلى الرغم مما يُلاحظ من استخدام مصطلحي التربية والتعليم في أحيان كثيرة بشكل مترادف، بحيث يحل أحدهما محل الآخر، تأسيسا على الآراء القائلة إن "..التربية تعليم..والتعليم لا يخلو من جانب تربوي" (علي. 1991. ص52)، وإن التعليم نوع من التربية مما يجعل التمييز بينهما واقعيا أمرا صعبا (ربول. 1986. ص16). فإن معجم ليتريه يذهب إلى التمييز بينهما حين يقول: "فبعكس التعليم الذي هو تقني أو فكري، تتعلق التربية بالقلب والذهن معا، وتتفق مع المعارف التي نكسبها والاتجاهات الأخلاقية التي تمنحها المشاعر" (ربول. 1986. ص15)، ويأخذ برتراند راسل بهذا التمييز ويؤكد فائدته، لكنه يراه تمييزا غير نهائي، حيث يقول: "إني أميز بين التربية لتهذيب الخلق، والتربية لتحصيل المعرفة التي يصح تسميتها تعليما بالمعنى الضيق، وهذا التفريق

وإن لم يكن نهائيا، له فائدته، فبعض الفضائل مطلوب في الطالب الذي يراد تعليمه، كما أن كثيرا من المعرفة مطلوب في الشخص الذي يرجى له الفلاح في ممارسة كثير من أمهات الفضائل" (راسل .A ب ت. ص15). ويوافق على ذلك من يرى "أن مفهوم التربية أشمل وأعم من مفهوم التعليم. تتناول التربية تنمية الفرد من جميع جوانبه الكلية المتعلقة بالنواحي الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والخلقية والاجتماعية..ويقتصر مفهوم التعليم على نقل التراث الفكري عبر الأجيال المتعاقبة من جيل إلى جيل، ونقل المعلومات..المتعلقة بجوانب المعرفة المتباينة..من مصادرها الرئيسية إلى عقول الناس بواسطة المعلم والكتاب في نطاق المؤسسة التربوية خلال فترة زمنية معينة" (عمر. 1988. ص ص106-107). وتؤسس الآراء التي تميز بين التربية والتعليم، لقبول الرأي القائل بوجود "فرق واضح بين عمليتي التربية والتعليم، فالتعليم ليس هو التربية، بل هو جزء منها، وعملية التربية تشمل التعليم وليس العكس، فالتربية هي عملية تنمية متكاملة لكافة قوى وملكات الفرد، بمختلف الأساليب والطرق...أما عملية التعليم فهي..ترمي إلى تنمية عقل الفرد وتمكينه من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لحياته" (الزنتاني. ص ص25-26)، وكان هذا ما أكده أيضاً من المنظور الإسلامي الرأي القائل إنه قد "تكامل في تفكير المسلمين مفهوم التربية ومفهوم التعليم، مع الإقرار بأن الأول أكبر من الثاني ويحتويه" (رضا. 1989. ص22)، ولعل في ذلك ما يعيدنا لما تقدم قوله بشأن التماثل التطابقي بين التربية والتنشئة، بما يجعل التعليم في الحالتين وسيلة من وسائلهما وأسلوبا من أساليبهما.

وإذ تنطوي كل تربية على تعليم، بقدر ما ينطوي كل تعليم على تربية، حتما وبالتأكيد، وسواء بشكل مباشر أو غير مباشر، فقد شاع بين المهتمين بالتربية قديما وحتى عهد قريب، تصورهم لهما ومعالجتهم لتفاصيلهما من منظور التعليم، والعكس صحيح أيضاً. يؤكد ذلك ويثبته أن فلاسفة ومفكرين من أمثال كونفوشيوس وأفلاطون وأرسطو مرورا بشيشرون وأوغسطين وتوماس الاكويني وابن سينا وابن رشد والغزالي ومفكري عصر النهضة والعصر الحديث الأوربيين، وصولا إلى جون ديوي في كتابه (التربية في العصر الحديث)، ولويس لوغران في كتابه (السياسات التربوية)، ومصطفى أمين في كتابه (تاريخ

التربية)، يعالجون كلهم شؤون التربية، ويبحثون فيها من منظور التعليم وأهدافه ووسائله ومؤسساته وسياساته على الرغم من الطبيعة المركبة للتربية كمفهوم ونشاط يجمع بين المعنيين: المعنى الكلي العام الدال على جملة أنشطة ومؤسسات هندسة الخصائص الجسدية والسلوكية والعقلية لدى الإنسان، والمعنى الجزئي الخاص الدال على جملة أنشطة ومؤسسات هندسة الخصائص العقلية المعرفية لدى الإنسان بالتعليم والتي هي على الدوام جزء من المعنى العام للتربية/التنشئة وركن من أركانها، وواحدة من أنشطتهما ومؤسساتهما. إلا أن التزايد المضطرد في معدلات التطور في شتى أوجه الحياة الإنسانية، واتساع نطاق التخصص المهني فيها، جعلا البعد التعليمي للعملية التربوية أكثر استقلالا وتخصصا، واستدعيا تفرغ القائمين عليه لشؤونه ومسؤولياته، واقتصار ممارستهم عليه كنشاط مستقل وقائم بذاته مما مهد لاحقا لجعله نشاطا متخصصا ومستقلا ومنظما ومتدرجا ومتواصلا (سرحان. 1981. ص ص21-37).

لقد نقل أحد الباحثين عن إيلمر هاريسون وايلدس Elmer Harrison Wilds قوله في كتابه (أصل التربية الحديثة..الخلفية التاريخية والفلسفية لتفسير مسائل التربية المعاصرة) "حدثت التربية قبل أن يفكر فيها إنسان، وفكر الإنسان في التربية قبل أن يكتب عنها" (عن: شيحة. 2006. ص36)، وحين كتب الإنسان عن التربية، بعد أن مارسها أولا، ثم فكر فيها ثانيا، ظهرت أول المعالجات الفكرية، فقد فعل ذلك بعد أن مارسها أولاً، ثم فكر فيها ثانياً، وظهرت نتيجة لتلك الكتابات، أول المعالجات الفكرية المدونة للقضايا التربوية، بما في ذلك قضاياها التعليمية أساسا، واشتركت الحضارات القديمة كلها شرقا وغربا في تقديم المعالجات الفكرية ذات الصلة بالبحث عن معاني التربية ودواعيها، وتحديد أهدافها ونتائجها، واختيار وسائلها وأساليبها. وإذا كان حال التربية في المجتمعات الإنسانية كلها، قديمها وحديثها ومعاصرها، مثل حال كل شيء آخر فيها من حيث مماثلته في طبيعته وأهدافه ومستوى تطوره لطبيعة وأهداف ومستوى تطور تلك المجتمعات، فإن اختلاف الأزمنة والأمكنة ومستويات التطور بين تلك المجتمعات، لم يمنع تماثل أهدافها التربوية الأساسية التي رأى بعض الباحثين أنها انصبت دائما على هدفي (التل وشعراوي. 2007. ص18):

- المحافظة على الخبرة والتقاليد الاجتماعية السائدة.

- توفير متطلبات استمرار الحياة الفردية والاجتماعية.

وجعل ذلك، وسيجعل، التربية متماثلة في المجتمعات كلها في كل زمان ومكان، من حيث قيامها على عمليتين أساسيتين:

- عملية إعداد وتأهيل الفرد والجماعة للحصول على ضرورات الحياة المادية.

- عملية إعداد وتأهيل الفرد والجماعة للتعلم من الأهل والأقران لضمان انتقال الموروثات المعرفية والقيمية والسلوكية بين الأجيال.

ولعل هذا التماثل العام والدائم في أهداف التربية وعملياتها التنفيذية في المجتمعات والأزمنة كلها، هو ما أسس لقول برتراند راسل بالتشابه الكبير بين التربية الصينية التقليدية والتربية الأثينية من بعض النواحي على تباعد الشقة بينهما (راسل .A ب ت. ص39).

لقد استهدفت التربية دائما وفي كل زمان ومكان، أربعة أهداف تربوية أساسية هي: (التربية الجسدية، والتربية العقلية، والتربية المهنية، والتربية الاجتماعية)، مع الفارق في التركيز على أحدها أو بعضها في حضارة وعصر معينين، أو على غيرها في حضارة وعصر آخرين، تبعا لطبيعة الحضارة والعصر واحتياجاتهما (انظر: شيحة. 2006. ص ص187-188). وحيث إن طبيعة التربية، والأهداف التي تبتغي تحقيقها، والمؤسسات والوسائل والأساليب التي تستخدمها في ذلك، "تتأثر إلى حد كبير بالاتجاهات الاجتماعية السائدة في أي مجتمع من المجتمعات، كما تتأثر بالفلسفات السائدة فيه"، فقد "كانت أهداف التربية في المجتمعات القديمة تنحصر في أن الآباء والأمهات والكبار عموما، يربون صغارهم لكي يستطيعوا العيش بمساعدة ما توصلوا إليه من حلول تتعلق بكل أمورهم، وكانت التربية تأخذ شكل معايشة للمجتمع نفسه وامتصاص الصغار لكل ما يفعله الكبار، وتعديل الكبار لسلوك الصغار، وإرشادهم إلى الحلول الصحيحة..فكانت التربية تُعِّدهم الإعداد اللازم لمواجهة متطلبات الحياة العملية والحياة القيمة للجماعة" (سلطان. 1982. ص6، ص20). ويرى

الأنثروبولوجي الألماني يوليوس ليبس: أن التربية في المجتمعات البدائية، نشاط عام يمارسه ويخضع له الجميع، إذ كان "القسر على البحث عن العلم التقليدي وتحصيله مفروضا على جميع أفراد القبيلة، فلم يكن عند هذه الشعوب (أمِّيّون) (إن صح استخدام هذه الكلمة على الشعوب التي لم تعرف الكتابة)" (ليبس. 2006. ص207)، وأن ما "من شعب في العالم لا يعتبر أن تربية أجياله تقع في صلب واجباته الأساسية"، وأن هذه التربية تتخذ دائما مظهرين:

- **المظهر الأول**: توصيل المعرفة التقنية الضرورية للحياة ضمن إطار الثقافة السائدة.

- **المظهر الثاني**: تعريف الطفل واليافع والشاب والفتاة بجذور القيم الأخلاقية والروحانية والاجتماعية التي تشكل أساس الحياة الاجتماعية.

بل وكانت أهمية التربية ومهامها في تلك المجتمعات، تتجاوز حدود الضرورة الحياتية الفردية، حيث "ترتقي إلى مستوى الضرورة الحياتية للقبيلة بمجموعها" (ليبس. 2006. ص208، ص209).

ولكن التربية في المجتمعات البدائية، لم تعرف وجود "تنظيمات تعليمية..على النحو الذي نفهمه اليوم من هذه العبارة، فلا توجد مستويات أو صفوف تعليمية، ولا توجد مقررات محددة وتدريبات مقيدة بمستويات النضج، ويتمثل العنصر التنظيمي الوحيد في حفلات التكريس التي يتخرج فيها الشباب ويصبحون أعضاء كاملين" (شيحة. 2006. ص44). وحيث إن من المعلوم أن المؤسسات التربوية المتخصصة (المدارس)، توجد عندما تكون التقاليد الاجتماعية شديدة التعقيد، بحيث يكون جانب كبير من التراث الاجتماعي مرتبطا بالكتابة، ويكون نقله عن طريق رموز مكتوبة" (ديوي. 1978. ص22). فقد كانت مسؤولية التربية قبل ذلك، تقع في الأساس على عاتق الأسرة وكبار السن والكهنة والسحرة والأطباء "الذين كانوا يديرون دفة سفينة التربية بحكمة ووقار وفق تقاليد القبيلة المتوارث" (ليبس. 2006. ص208)، وكان هذا النوع من التربية يبدأ منذ وقت مبكر جدا من حياة الإنسان، ويعتمد أساسا على الخبرة وتقليد الصغار للكبار واقتدائهم بهم، إذ لم يكن مستوى التطور الحضاري آنذاك، يسمح بإقامة مؤسسات خاصة بالتربية، وإن وجدت مثل هذه المؤسسات

في بعض تلك المجتمعات، فقد كانت قليلة ومحدودة النشاط (التل وشعراوي. 2007. ص20؛ سلطان. 1982. ص18)، وقلما يستطيع المرء الحديث في المجتمعات البدائية "عن تعليم مختلط أو تربية جماعية تضم كلا الجنسين" (ليبس. 2006. ص223). وإذا كان ذلك هو الطابع الغالب على التربية في المجتمعات القديمة في مراحلها البدائية، فإنه يستمر فيها حتى في المراحل الأكثر تطورا، لكنه يصبح أكثر تطورا وارتقاء بما يناسب مستويات تطورها وارتقائها قياسا على سابقتها البدائية، وبما ينطوي على وضوح أكثر وتركيز أشد على أهداف ضبط السلوك والتحكم فيه تلبية للاحتياجات المجتمعية والسلطوية، وأهداف شرعنة السلطة وتحقيق الرضا والقبول الاجتماعيين بها لتلبية الاحتياجات السلطوية، عبر ممارسة التربية في الحالتين كهندسة للخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية، تلبية للاحتياجات السلطوية، وهو ما اقتضى ابتداء صياغة مصطلح التنشئة الاجتماعية لإحلاله محل مصطلح التربية للتعبير عن ذلك كله على مستوى الأداء العملي والأهداف المنشودة، ثم اقتضى انتهاء صياغة مصطلح الهندسة الاجتماعية لإحلاله محل المصطلحين معا للتعبير عن طبيعة أدائهما العملي وأهدافهما المنشودة.

التربية في الحضارات الشرقية القديمة:

اقتصرت غالبية دراسات الفكر السياسي، وحتى وقت قريب، على الاهتمام بالنطاق الحضاري الغربي تحديدا، وابتدائها من الحضارة الإغريقية على وجه الخصوص، بسبب توافرها على أعمال سياسية فكرية مكتوبة، ومتخصصة، ومستقلة، ومعروفة المصدر، ومتاحة حتى اليوم، مما يسمح بإجراء هذا النوع من الدراسات حولها، في مقابل معاناة الحضارات القديمة الأخرى غير الغربية، وخصوصا الشرقية منها، من غياب ما يماثلها من الأعمال، واقتصار إرثها الحضاري على أنظمة وتطبيقات وهياكل سياسية، مما يمنع إجراء هذا النوع من الدراسات حولها. ولكن تغيرا طرأ على مسار تلك الدراسات منذ أواسط القرن العشرين، حيث ابتدأ بعضها بمعالجة نقص الموروثات السياسية الفكرية في الحضارات غير الغربية، بدراسة نصوصها الأسطورية والدينية والإدارية، وأعمالها الفنية والمعمارية، للبحث فيها عن كل ما هو ذو دلالة

سياسية فكرية، دون أن يعني ذلك وضوح الدلالات السياسية لتلك النصوص بشكل كامل، ولا إمكانية الجزم بطبيعتها وأهدافها على وجه الدقة والتحديد من حيث هي طبيعة وأهداف سياسية أم اجتماعية، ولا حتى الاتفاق العام على تلك الدلالات في حال وضوحها والجزم بطبيعتها وأهدافها السياسية بدقة وتحديد كبيرين.

ويبدو أن واقعا ووضعا مماثلين ما زالا يفرضان نفسهما على الدراسات التربوية أيضاً، مما يجعلها مهتمة بدراسة التربية العملية والفكر التربوي الكامن وراءها في النطاق الحضاري الغربي حصرا، وابتدائها أيضاً من الحضارة الإغريقية بسبب توفرها على أعمال فكرية مكتوبة، وإن لم تكن في حقيقة أمرها أعمالا فكرية تربوية، بقدر ما هي أعمال فكرية سياسية بالأساس، لكنها تهتم في جوانب محورية منها بالأبعاد والدواعي السياسية للتربية من جهة، وطبيعة الأهداف والنشاطات التربوية المتوافقة معها من جهة ثانية، وهي أيضاً أعمال تتضمن ما هو تعليمي من الأهداف والنشاطات ذات الصلة بإعداد الأفراد وتأهيلهم مهنيا، لكنها تتجاوزه أيضاً إلى ما هو أوسع منها وأشمل من الأهداف والنشاطات التربوية ذات الصلة بصناعة الخصائص الإنسانية، وتبيان دواعيها ومقاصدها السياسية، في مقابل غياب ما يماثل تلك الأعمال في الحضارات غير الغربية، وخصوصا الشرقية منها، مما عطل إمكانية العثور فيها على فكر تربوي واضح ودقيق ومحدد، واقتصار إرثها الحضاري على أنظمة وتطبيقات وهياكل تعليمية وليس تربوية، مما اقتضى، وما زال يقتضي، معالجة نقص الموروثات التربوية الفكرية في هذه الحضارات، بدراسة نصوصها الأسطورية والدينية والإدارية، وأعمالها الفنية والمعمارية لاستخراج كل ما هو ذو دلالة تربوية فكرية منها، دون أن يعني ذلك لا وضوح تلك الدلالات فيها بشكل كامل، ولا إمكانية الجزم بطبيعتها وأهدافها على وجه الدقة والتحديد من حيث هي طبيعة وأهداف تعليمية أم تربوية، ولا حتى الاتفاق العام على تلك الدلالات في حال وضوحها والجزم بطبيعتها وأهدافها التربوية بدقة وتحديد كبيرين.

وإذ تعالج هذه الدراسة هندسة الخصائص الاجتماعية للفرد والمجتمع، سواء بالتربية أو التنشئة، من منظور سياسي فكري بشكل أساس، فقد كان

محتما أن تعاني من مشكلة نقص المصادر الفكرية المتعلق بهذه الهندسة أو بمضمونها السياسي الفكري في الحضارات القديمة غير الغربية، والشرقية منها على وجه التحديد، في مقابل توفرها في هذه الحضارات على مصادر فكرية ومادية ذات مضمون تعليمي مهني أكثر مما هو مضمون تربوي. لذلك، كان من اللازم، محاولة معالجة بعض جوانب هذه المشكلة، بالنظر إلى المعلومات والدراسات المتاحة عن التعليم في تلك الحضارات على أنها ذات مضمون مركب تعليمي-تربوي في وقت واحد، ومن ثم، استخلاص الخصائص العامة للتربية الشرقية منها والتي لا يبدو أنها تخرج في الأغلب الأعم عن أربع خصائص أساسية مستقلة بقدر ما هي أيضاً متداخلة تماما وهي:

1. دراسة التربية من منظور التعليم، حيث إن ما قيل آنفا، وسيقال دائما، عن تداخل التربية والتعليم وتكاملهما، لا يمنع أيضاً من تمايزهما واستقلالهما عن بعضهما، ولكن هذا التمايز والاستقلال يكادان يغيبان فيما هو متاح من المعلومات والدراسات عن التربية في الحضارات الشرقية القديمة التي لا تتوفر عنها معلومات واضحة ودقيقة ذات صلة بمؤسسات وبرامج وأساليب وأهداف تربوية فيها، بقدر ما تتوفر معلومات عن مؤسسات وبرامج وأساليب وأهداف تعليمية، يغلب عليها الطابع المهني المرتبط بتعليم المهارات الحرفية اللازمة لتلبية احتياجات الحياة اليومية للفرد والمجتمع والسلطة الحاكمة بجوانبها الأساسية الروحية والمادية.

2. دراسة النربية بأسلوبي الاستقراء والاستنباط، وقواعد قياس الشيء بالشيء، والحال بالحال، ومن ثم فإن أغلب ما يقال في هذا الشأن وبقدر مناسب من الموضوعية والدقة التاريخية، إنما يبدأ مع بداية العصور الحضارية المقترنة بالأساس بظهور الأشكال المختلفة من المدونات التاريخية (كتابات، رسوم، آثار مادية) ذات الصلة بالتعليم أكثر منها بالتربية.

3. دراسة التربية كنشاط تتولى مؤسسة الأسرة مسؤوليته بشكل أساس، ثم تليها وتشاركها فيه باقي المؤسسات الاجتماعية الأولية التقليدية، وهو نشاط يُعنى بالأساس بتدريب الأطفال على نمط الحياة السائد في المجتمع والمتوافق مع معارفه وقيمه وسلوكياته المتراكمة عبر العصور، حيث غلب على الحضارات

القديمة كلها وفي مقدمتها الحضارات الشرقية تميزها بروح المحافظة، وجمعها حياة الماضي في الفرد، وتنشئته على عاداتها وتقاليدها الفكرية والعملية. لذلك، لم يكن الهدف العام للتربية الشرقية إعداد رجال ونساء مثاليين، بل إعدادهم لمعرفة مكانهم في النظام المقرر للأشياء، وهو ما كان ينصب على ثلاثة أهداف أساسية:

- الإعداد والتأهيل الروحي والسلوكي للحياة الأخرى.
- الإعداد والتأهيل الجسدي والمهني للحياة الدنيا.
- المحافظة على نظام المجتمع وتراتب طبقاته.

4. دراسة التربية كنشاط تتولاه أيضاً، ومن منظور التعليم بشكل أساس، مؤسستان أخريان كان للحضارات الشرقية القديمة قصب السبق على الحضارات الغربية في إضافتهما بتأثير التطورات التي شهدتها، وتنامي احتياجاتها العملية، ودواعي تلبية هذه الاحتياجات بإعداد أفراد ذوي مهارات مهنية متخصصة بالأساس، وهما:

- المؤسسة الدينية وحاجتها لأشخاص مؤهلين للقيام بالوظائف الدينية والإدارية والحسابية والهندسية (المحاسبين والمساحين ومسئولي الري والضرائب) في المعابد.

- المؤسسة السياسية وحاجتها لأشخاص مؤهلين للقيام بالوظائف الإداريين التنفيذية (كتّاب) والحسابية والهندسية (المحاسبين والمساحين ومسئولي الري والضرائب).

ولكن ذلك كله، لا يمنع من وجود مادة أولية في بعض الحضارات الشرقية القديمة، تتضمن ملامح رؤية تربوية فكرية شرقية، ولعل أبرز عناصر تلك المادة وأكثرها توافرا، هو ما قدمه المفكرون والفلاسفة الصينيون الذين يبدو أن أولهم وأهمهم في هذا المجال هو الفيلسوف الصيني (كونفوشيوس551-479 ق. م) الذي تعد كتاباته مصدرا أساسيا للمعرفة عن التربية الصينية القديمة وما يجب أن تكون عليه أهدافها، وهو ما كان أساسا للتربية الصينية القديمة (شيحة. 2006. ص ص52-54). وإذا كانت أهمية أفكار كونفوشيوس التربوية، وحتى السياسية

ذات الطابع التربوي، بالنسبة لدراستنا راجعة إلى أنها تقدم لنا رؤية فكرية تربوية وسياسية شاملة تتعلق بصناعة الإنسان بما يتجاوز حدود التعليم المهني وأهدافه الجزئية، فإن أهميتها بالنسبة للصين راجعة من جهة إلى حقيقة أن كونفوشيوس وإن "لم يبن فلسفته على معتقدات دينية أو على مذهب آخر فيما يتصل بالطبيعة الأساسية للكون، فقد كان قادرا على أن يدفع بعدد كبير من الأشخاص إلى أن يدينوا بالولاء التام لمُثله العليا" (كريل. 1971. ص55)، وراجعة من جهة ثانية إلى حقيقة أن الكونفوشيوسية لم تكن "مجرد معتقد فلسفي، أو منظور سلوكي قيمي، بل هي...التراث الفكري والأخلاقي القيمي والسياسي للشعب الصيني طوال الألفين وخمسمائة عام الماضية...إذ شهد القرن الثاني قبل الميلاد إعلان الهيئة الحاكمة للكونفوشيوسية عقيدة رسمية للصين..مما أتاح لتعاليم هذه المدرسة وأفكارها أن تمارس تأثيرا طاغيا ومهيمنا على حياة المجتمع الصيني وفكره ونظم حياته وإدارته" (فياض ومراد. 2004. ص145).

وتبيّن أفكار كونفوشيوس، قيام رؤيته للتربية على:

- إن التربية "تنمية للشخصية الأخلاقية" (كولر. 1995. ص349).

- إن التربية هي الوسيلة التي تجعل الفرد في أفضل صور الإنسانية (أحمد. 2000. ص109).

- إن التربية يجب أن تقوم على المساواة بين المتربين، إذ "لا توجد فوارق بين الطبقات" في حق التربية والتعليم (أحمد. 2000. ص109).

- إن التربية "الطريق الوحيد المتاح أمام الإنسان الاسمي للقيام بتموين الناس وإرساء عادات اجتماعية جيدة..فقطعة من الأحجار الكريمة، لا يمكن أن تغدو عملا فنيا دون نحتها، والإنسان لا يمكنه الوصول إلى معرفة القانون الأخلاقي دون تربية" (كولر. 1995. ص349).

- إن التربية وسيلة لتحقيق نمط معين من أنماط الحياة السياسية (أحمد. 2000. ص132)، لذلك، كان يرى "ضرورة أن يكون للمجتمع "قادة يمكن الوثوق بهم، وأن القادة الوحيدين الذين يمكن الوثوق بهم، هم الرجال ذوو الشخصية، وتلك الشخصية، يتعيّن تطويرها من خلال التربية التي يمكن اكتسابها

من خلال الآخرين، ومن ضبط النفس معا" (كولر. 1995. ص349).

ويقيم كونفوشيوس فكرته عن أهمية التربية وبعدها السياسي على اعتقاده بأن صلاح حال المجتمع من صلاح حال أفراده، وصلاح حال أفراد المجتمع من صلاح تربيتهم، ليبدأ عنده أي إصلاح أو تغيير من القاعدة، ويرى أحد الباحثين أنه يبدو في ذلك متبعا أثر "القائلون (القائلين) في قولهم (كيفما تكونوا يولى عليكم)، فإذا ربّي الشعب على الحرية والديمقراطية وسائر قيم التقدم، نتج عن ذلك تغيير حتى في قمة الدولة" (أحمد. 2000. ص ص106-107). وإذ يلاحظ الباحث نفسه "أن السياسة عند كونفوشيوس مبنية على الأخلاق، والأخلاق لا تتحقق إلا عبر التربية" (أحمد. 2000. ص135)، فإن ذلك يؤسس للاستنتاج بقيام صلة وثيقة عنده بين السياسة والأخلاق والتربية، وهو ما يؤكده أيضاً اعتقاده بأن الحق في الحكم يقوم على امتلاك خصائص الشخصية والقدرة والتعليم، بغض النظر عن المولد، وهو ما قاده إلى القول بأن واحدا من طلابه يستحق اعتلاء العرش على الوجه الأكمل، وإن لم يكن وريثا لبيت حاكم (انظر: كريل. 1971. ص55). وإذ آمن كونفوشيوس بأن هدف الحكومة يجب أن يكون رفاهية الناس أجمعين وسعادتهم، وأن ذلك لن يتحقق إلا إذا تولى شؤون الحكم في البلاد أعظم الرجال كفاية، ليس بالمولد أو الثروة أو المكانة وإنما بالخلق والمعرفة اللذان هما ثمرتا التربية الحقة، فقد أوجب أن تكون التربية منتشرة انتشارا واسعا حتى يمكن إعداد أكثر الرجال موهبة في البلاد بأسرها لمهمة الحكومة. لكنه لم يطالب الحكام بالوراثة بالتخلي عن عروشهم، وحاول بدل ذلك، أن يقنعهم، بأن الواجب عليهم أن (يملكوا ولا يحكموا)، وأن يسندوا سلطات الحكم كافة إلى الوزراء المختارين طبقا لمؤهلاتهم" (كريل. 1971. ص64).

ويمكن في ضوء ما تقدم، قبول الرأي القائل "إن مفهوم كونفوشيوس عن الحكم هو مفهوم عن نظام أخلاقي، فعندما يتصرف كل الأفراد على نحو أخلاقي في علاقاتهم كافة مع الأشخاص الآخرين، لن تكون هناك مشكلات اجتماعية، وهذا هو السر في أن كونفوشيوس يمكنه القول بأنه لتحقيق السلام العالمي، فإن من الضروري، وهذا يكفي، إعادة النشاط إلى قلب المرء، ورعاية

حياته الشخصية، وتنظيم حياته العائلية..ويعكس الاقتباس السابق..بأن التعليم (تمحيص الأشياء) هو عنصر أساسي من عناصر الفلسفة الاجتماعية الكونفوشية، وتشدد الكونفوشية على فلسفة معينة في التعليم تؤكد أن الهدف الأكثر أهمية هو الوصول إلى معرفة الإنسان..ومن الصعب دون هذه المعرفة أن يتم تنظيم الحياة بحيث تنسجم مع أمور العالم" (كولر. 1995. ص344). وإذ يعطي ذلك للتعليم والعلم الناجم عنه مكانة محورية وأساسية في فلسفة كونفوشيوس التربوية، فإنه يؤسس للاقتران بين التربية والتعليم عنده وعند غالبية المفكرين إن لم نقل كلهم. إن كونفوشيوس يؤسس نظام الحياة الإنسانية الاجتماعية على ما يسميه (لي Li) التي هي قواعد السلوك أو العادات الأخلاقية، إذ لا تقاد الشعوب عنده بالمعرفة بل بالأخلاق، ولا يصبح الفرد رجلا إلا بالفضائل الاجتماعية، وهذه القواعد أو العادات هي التي يكتسبها الجميع عبر تربيتهم تربية دائمة. وينتهي ربط كونفوشيوس بين الهدف التربوي (معرفة الإنسان) والوسيلة التربوية (التعليم) إلى نتيجة أساسية تفيد أنه: "إذا كان الأمر كذلك، فأي طريقة لضمان احترام القانون والحكومة والناس، تبدأ بالتربية الجيدة للطفل... وليس هناك مجال للتساؤل عما إذا كان الأطفال الصغار ستتم تربيتهم أم لا، فالتربية ستتم، وتقوم أساسا على تقليد المثال الجيد، والسؤال المطروح هو ما إذا كانت هذه التربية ستغدو جيدة أم سيئة" (كولر. 1995. ص346). وحين يربط كونفوشيوس قيام الحكومة بتحقيق الخير وممارسته أو الفضيلة، فإنه يفرض على الحكومة أمرين:

- **الأمر الأول**: مسؤولية الحكومة عن تحقيق خير الفرد، لأن خير المجتمع في النهاية هو خير الكثير من أفراده و"التربية هي مفتاح المجتمع الجيد" (كولر. 1995. ص347، ص348).

- **الأمر الثاني**: مسؤولية الحكومة عن تحقيق خير الفرد بقيامها بوظائف التربية ولو بشكل غير مباشر عبر تقديمها المثل الصالح الجدير بتقليد الناس له، ولا يتحقق ذلك إلا بممارستها للفضيلة، وتولية مناصبها للمؤهلين لها والعارفين بحقوقها وواجباتها (انظر: أحمد. 2000. ص ص156-166).

لا يُعرف الكثير مما يوثق به عن بدايات تاريخ الإغريق، ولكن الأخبار الموثّقة عن تلك البدايات، ترجع إلى سنة 776ق. م، وتنقسم عصور التربية اليونانية إلى قديمة وحديثة، يفصل بينها عصر رجل الدولة والخطيب الأثيني (بركليس495- 429ق. م)، وتنقسم هذه العصور بدورها إلى أقسام أخرى، حيث تشمل العصور القديمة كلا من العصرين الهوميروسي والتاريخي حتى منتصف القرن الخامس ق. م، وتشمل العصور الحديثة كلا من عصر الانتقال والتحول في التربية وعصر الانحلال السياسي الذي يبتدئ بالفتح المقدوني أواخر القرن الرابع ق. م. وتأثرت تربية اليونان في العصر الهوميروسي بنظامهم الاجتماعي القائم على انقسامهم إلى قبائل لكل منها نظامها الخاص وملكها الذي يدبّر شؤونها ويطيعه أفرادها، وكانت تربية اليونان في هذا العصر تشبه تربية الإنسان في عصوره الأولى، فلا مدارس ولا معاهد علمية ولا معلمين يحترفون صناعة التعليم، ولا شيء مقصود من التعليم الفني أو العلمي أو الأدبي، وإنما كانت التربية عندهم محض أنواع من التعليم المهني، أما ما يصل إليه الأطفال من نتائج التربية، فأساسه مشاركتهم في الحياة العملية للأسرة والمجتمع، حيث يتعلمون من أبويهم في المنزل وسائل المحافظة على الحياة، وهذه هي التربية الأولية، وتأتي التربية المتقدمة من محاكاتهم من يخالطونهم ويعاشرونهم من الأشخاص الذين علمتهم التجارب، فكان التقليد وسيلة التربية وأسلوبها الفذ، ولكنه كان تقليدا لشخص بعينه لا متابعة لشيء من الحِكم والنصائح المودعة في الكتب المقدسة كما كانت الحال في التربية الشرقية (أمين. 1926. ص ص32- 35).

وانصبَّ هدف التربية الهوميروسية على تحقيق كمال العقل وكمال الجسم، وهذا أصل المثل المعروف: العقل السليم في الجسم السليم، بأن يجري إنشاء اليوناني، الذكر تحديدا، حكيما فصيحا في المحافل والمجالس، وفقا لأنموذج رجل الحكمة (أوديسيوس، أو أوليس/عوليس، ملك إثاكا الأسطوري، وأحد قادة الحرب على طروادة، وصاحب فكرة الحصان الخشبي المجوف "حصان طروادة")، وثانيهما أن يكون شجاعا مقداما في الغارات والحروب وفقا لأنموذج رجل الحرب (أخيلاس، أو أخيل، وكان من أبطال الإغريق

الأسطوريين، وأحد قادة الحرب على طروادة) (شيحة. 2006. ص93). وارتبط مجيء العصر التاريخي بزوال نظام العشائر ليحل محله نظام حكومات دول المدن التي ألفت كل حكومة منها بين عشائر مدينتها وجمعتها تحت راية واحدة، ونظام واحد، فأصبحت الرابطة بين أفراد المجتمع رابطة المواطنة القائمة على انتمائهم إلى أسر من هذه العشائر، وامتلاكهم أرضا في مدينة واحدة أو إقليم واحد. وكان غرض الحياة في هذا العصر خدمة دولة المدينة، ومصلحة الجماعة كما كان في العصر الهوميروسي، إلا أنه أصبح منذ الآن هدفا واضحا جليا لا لبس فيه (أمين. 1926. ص ص32-35). وبذلك، ظهرت في التربية اليونانية ولأول مرة فكرة (المصلحة العامة) التي انتهت بظهور أنظمة دول المدن اليونانية التي قامت في جانب أساس منها على قاعدة مسؤولية الفرد عن رعاية مصالح دولته وحكومته، ومسؤولية الدولة وحكومتها عن رعاية مصالح مواطنيها وحقوقهم، وتجسدت هذه المبادئ كلها وبجلاء في نظامي التربية الرئيسين الاسبرطي والأثيني اللذان يمثلان نوعين مميزين من التربية والثقافة الإغريقية حتى اتخذهما المؤرخون والمربون أنموذجين للحياة والتربية الإغريقية (التل وشعراوي. 2007. ص ص47-48).

كانت اسبرطة أسبق دول المدن اليونانية إلى تأسيس مجدها وبناء شهرتها بما وضعته لنفسها من نظم التربية التي تحكمت في تحديد أهدافها عوامل الموقع الجغرافي والنظام الاجتماعي والعلاقات الخارجية التي جعلت التربية الاسبرطية خاضعة لسيطرة الدولة، وموجهة لتحقيق أهدافها العسكرية كما حددها المشرّع والمصلح الاسبرطي (ليكرجوس، أو ليكرج/ليكرغوس، 820-730ق.م) الذي حاز ثقة الاسبرطيين ومحبتهم لحزمه وحكمته واقتداره، فعهدوا إليه في حدود القرن التاسع ق. م بسن القوانين ووضع الأنظمة التي جعل التربية إحدى اهتماماتها الأساسية التي وضع لها أهدافا ونظما وأساليب راعى فيها أن تكون وسيلة لحفظ كيان الدولة وشد أزرها، بتزويد كل اسبرطي واسبرطية بقدر من الكمال الجسماني والشجاعة والطاعة العمياء للقانون، وتربيتهم تربية عسكرية صارمة، تنتج شعبا محبا للقتال والكفاح، لذلك لم يكن غريبا أن يجعل الحكومة الاسبرطية المسئولة عن التربية، والمتكفلة بنفقاتها، والمهيمنة على كل

صغيرة وكبيرة فيها. وقد نجحت التربية الاسبرطية نجاحا ملحوظا في ذلك، وبقيت أهدافها ونظمها وأساليبها التي وضعها لها (ليكرجوس) سارية حتى احتلال الإسكندر المقدوني لبلاد اليونان (التل وشعراوي. 2007. ص ص48-51؛ أمين. 1926. ص ص26-35).

وقدم المؤرخ وكاتب السير الروماني من أصل يوناني بلوتارك (حوالي 46-119م) في كتابه (حياة ليكورجوس)، الذي قال إنه لا يعرف عنه شيئا يقينيا مؤكدا، سجلا للتشريعات المتنوعة التي وضعها هذا الحاكم والمشرّع لدولة مدينة اسبرطة، وكان من أهمها تشريعاته التربوية التي جعلت الحكومة مسئولة عن شؤون المواطنين من المهد إلى اللحد، بل وقبل المهد أيضاً، إذ كان يعد الأطفال ملكا للدولة، فرأى أولاً أن يتم الزواج وفقا لمصلحة الدولة لا وفقا لميول الأفراد، لضمان تزاوج أفضل الرجال بأفضل النساء لإنجاب أفضل الأطفال، وأن تبدأ ثانياً تربية الأطفال منذ النشأة الأولى مع أخذ الحمل والميلاد في الاعتبار، وتكون تربيتهم مسؤولية عامة تتولاها الدولة. وكان من واجب الأب إذا ولد له مولود، أن يحمله إلى حيث يجتمع شيوخ المدينة ليختبروا سلامته وتحمّله، فإذا وجدوه ضعيفا أو ناقص الخلق أو مشوه الأعضاء حرموه من الحياة، لأنه لا يستطيع أن يكون في مستقبل أيامه جنديا باسلا يحمل السلاح وينفع شعبه ودولته، وإن وجدوه كامل الخلق متناسب الأعضاء قوي الجسم، أساغوا له العيش، وعدوه من أبناء الحكومة، وأمروا بتربيته، ومنحوه قسطا من أرضها، وتركوه لأمه لتتولى شؤونه، فإذا بلغ الوليد السابعة من عمره، أخذته الحكومة من أبويه وتولت تربيته وفق نظام ينام فيه الأطفال ويأكلون جميعا في أبنية حكومية عامة تشبه معسكرات الجنود، ويتم إعدادهم وتأهيلهم جسديا وعقليا وسلوكيا على الطاعة وحسن الانقياد، وتعويدهم الصبر واحتمال المشاق لتحمل الصعاب وخوض المعارك بما يناسب الحاجات والأهداف العسكرية للدولة الاسبرطية. ولا ينال الأطفال الاسبرطيين في كل ذلك إلا ما تدعو إليه الضرورة من عناصر المعرفة العلمية الأكاديمية النظرية، لذلك لم يكن لهم نصيب يذكر من التربية العقلية بمعناها الفني، فلم يكن لتعليم القراءة والكتابة إلا أثر ضئيل بين طائفة محدودة منهم، وخصوصا الذكور.

وكانت للاسبرطيين في التربية العقلية، بمعناها الأعم، وسائل كثيرة منها: تعليم الصغار جملة من قوانين ليكورجوس ومختارات من أشعار هوميروس وبعض أغان وأناشيد تحفظ عن ظهر قلب، تصاحبها النغمات الموسيقية الدينية والحماسية لتربية الروح الديني وغرس العواطف الوطنية فيهم، والمسامرات والمناقشات الليلية، وإلزامهم بالاستماع لأحاديث الرجال والشيوخ، وقبول ما يوجه إلى سلوكهم وأعمالهم من أنواع الاستحسان والاستهجان، وأن يختار كل رجل من رجال المدينة غلاما من هؤلاء، يتبناه ويرعاه فيرافقه ويجالسه على الطعام والشراب ويبث فيه ما شاء من الأخلاق الفاضلة والخلال الكريمة. فإذا بلغ الغلام الاسبرطي الثامنة عشرة من عمره، ابتدأ بدراسة الحروب دراسة عملية صحيحة، وبقي في السنتين الأوليين من هذا الدور يمرن تمرينا جديا على القتال واستعمال السلاح، وعندما يبلغ العشرين من عمره، ينتظم في سلك الجيش ويحلف يمين الإخلاص لبلاده ليعيش بعد ذلك عشر سنوات يحرس قلعة من القلاع القائمة على حدود مدينته، ويأكل أخشن الطعام، وعندما يبلغ سن الثلاثين عدَّته الحكومة رجلا كامل الرجولة، وخولته الحقوق المدنية والسياسية كعضو في جماعتها العامة، وألزمته بالزواج من فوره. وتشبه تربية البنات في اسبرطة تربية الأولاد شبها كبيرا في خشونتها وألعابها الرياضية وتمريناتها العسكرية الأولية، لكنها تختلف عنها في أن تربية الأولاد ترمي لإعداد جنود مؤهلين للحرب واحتمال المشقة، وتربية البنات ترمي لإعداد أمهات يلدن الجنود الأقوياء، ويقدرن على غرس الروح الديني والعواطف الوطنية في أولادهن، ولكن دون أن يتوفر أي دليل على مشاركتهن المباشرة في إدارة شؤون الدولة (أمين. 1926. ص ص35-73؛ برنيري. 1997. ص ص54-74؛ شيحة. 2006. ص ص95-132).

ويرى أحد الباحثين، أن التربية الاسبرطية، ساعدت في إظهار شخصية الفرد الاسبرطي، وتوسيع مدى حريته، لكنها لم تكن تأبه لمصالحه ورغباته الخاصة، لأن منتهى غايتها كانت العناية بأمور الجماعة والمحافظة على كيان الدولة حتى ولو تسبب ذلك في ضياع الحقوق الفردية وإهمالها كل الإهمال. وبقدر ما حققت التربية الاسبرطية ذلك كله، فإنها لم تحفظ التوازن في حياة الأطفال، ولم تفلح في تهذيب الطبيعة البشرية من جميع جهاتها ومناحيها،

فأهملت العواطف الرقيقة التي تتجمل بها الحياة الإنسانية، وأغفلت القدرات والمواهب العقلية التي تميزها. ويُظهر ذلك كله هيمنة الدولة الاسبرطية على التربية، واستخدامها لها لتحقيق أهدافها الاجتماعية والسياسية، وهي في هذا قد ضحت بالفرد، وفكرت وخططت ونفذت نيابة عنه، فلم يملك إلا أن يسلم نفسه لها، ويخضع لقوانينها خضوعا أعمى مما أودى بالحياة الحرة، وعطّل قدرة الاسبرطيين على التكيّف مع التغيرات الاجتماعية، فلم يتركوا شيئا ذا قيمة في مجال الفكر والفلسفة مثلما فعل الأثينيون (سلطان. 1981. ص44). وعلى الرغم من صحة المعلومات التي يوردها أصحاب الآراء السابقة عن أهداف التربية الاسبرطية وأساليبها، فإن ما يوردنه في سياق هذه المعلومات من أحكام قيمية حول تلك التربية ونتائجها، بالمدح أو القدح، لا يعدو أن يكون تعبيرا عن وجهة نظرهم التي تعكس المعايير التي يعتمدونها، هم ومن قبلهم الأثينيون، لكن الاسبرطيين كانوا مقتنعين بما هم عليه وراضون عنه، وليس صحيحا الحكم على غيرنا بمنظورنا ومعاييرنا.

وكانت التربية في المجتمع الأثيني ولأجيال كثيرة شبيهة بالتربية الاسبرطية في اهتمامها أساسا بمصلحة الدولة ومنفعة الجماعة، قبل اهتمامها بمصلحة الأفراد، لكنها اختلفت عن التربية الاسبرطية في استهدافها إعداد النشء للسلم وللحرب معا، وأخذهم بتعلم النظم السياسية الأثينية كما تأخذهم بتعلم الألعاب الرياضية لصناعة رجال يكونون مواطنين أثينيين فعليين وكاملين، تتكافأ فيهم القوى الجسمية والعقلية والخلقية، لذلك كانت موضوعات التربية تتماثل في المدينتين في طبيعتها العامة، لكنها تختلف في أغراضها وقيمها النسبية (أمين. 1926. ص ص46-47). وإذا كان (ليكرجوس) مشرّع اسبرطة وواضع أسس نظامها التربوي، فقد كان المشرع والمصلح الأثيني (سولون638-558 ق. م) واضع أسس النظام التربوي الأثيني الذي استهدف منه بناء وتنمية الجسم والعقل بشكل متوازن، وجعل للدولة سلطة الإشراف على النظام التعليمي وأهدافه التربوية، حيث نص في تشريعاته على ضرورة تعليم الطفل مهنة يعيش منها في كبره، ومن قصّرَ من الآباء في تربية ولده ولم يعلمه مهنة، لم يكن له بمقتضى القانون أن يطلب منه المعونة والمساعدة في أيام الضعف والشيخوخة، وحدد

عدد ساعات الدرس، والشروط اللازمة في المعلم، وعدد التلاميذ الذين يدرسهم (سلطان. 1982. ص ص45-47).

ولكن الحكومة الأثينية لم يكن لها ما كان للحكومة الاسبرطية من سيطرة شاملة على التربية، ولم تكن طرق التربية في أثينا كما كانت في اسبرطة خشنة قاسية ذات قيود ثابتة محددة. فقد كانت تربية الأطفال في أثينا ذكورا وإناثا إلى السابعة من أعمارهم منوطة بالأمهات اسما لا فعلا، لأن من يباشرها حقا هن الإماء الحاضنات والمربيات. ويُستمال الأطفال في هذا الدور إلى الأشعار السهلة، وأخبار الأجيال الماضية، وحكايات الأبطال والآلهة المقتبسة من أشعار هوميروس، فإذا بلغ الطفل الذكر السابعة من عمره أرسل إلى المدرسة مصحوبا بعبد يحافظ عليه ويراقب أخلاقه، وعلى الغلام أن يطيعه، ويمتثل لأوامره. وكان الغلمان يتعلمون في منازل أو قاعات يملكها المعلمون أو يستأجرونها من الحكومة أو الأفراد، وللآباء وحدهم تحديد مناهج التعليم ومقدار الزمن الذي ينبغي قضاؤه فيها، وليس للحكومة من حقوق سوى الإشراف على هذه المدارس وتفتيشها، والتأكد أن كل تلميذ نال قسطا من التمرينات الرياضية والموسيقى. ولم تكن التربية البدنية في أثينا تستهدف تكوين أمة عسكرية، بل ترمي لتزويد الأولاد بالقوة البدنية وجمال الصورة، فضلا عن الأخلاق الفاضلة وتثقيف العقول، وتتكفل بذلك معاهد تدريس الموسيقى التي كان الأثينيون يريدون بها معنى أعم ومقصدا أوسع من معناها اليوم، يشمل عندهم عرائس الآداب التسع (التاريخ والشعر الغنائي، والشعر الغزلي، والشعر الحماسي، والروايات الهزلية (الكوميديا)، والروايات المأساوية (التراجيديا)، والرقص الغنائي، والأنشودة العظيمة، والفلك) وكل ما ماثلها من الموضوعات الأدبية والفنون الموسيقية بمعناها الأخص، فانعدم عندهم الفارق بين التربية الأدبية والتربية الموسيقية فباتا نوعا واحدا له معلم واحد، يتضمن تعليمه للموسيقى تربية الغلمان تربية عقلية خلقية جمالية (أمين. 1926. ص ص47-57؛ سلطان. 1982. ص47-48؛ التل وشعراوي. 2007. ص ص54-56).

فإذا بلغ الغلام الأثيني الخامسة عشرة وكان من أبناء الطبقة الموسرة المتعلمة، انتظم ثلاث سنوات في التعليم الثانوي، وهو نوع راق من التعليم لا

تخرج مواده عن أعمال بدنية تجري فيما يعرف بمعاهد للتربية البدنية، تديرها الحكومة وتشرف عليها، وتتكفل بنفقاتها. وترتفع سلطة المعلم ورقابته عن الغلام حين يبلغ هذه المرتبة، لكنه يبقى خاضعا لسلطة أبيه أو ولي أمره، ومجلس الأريوباج الذي له حق معاقبته أشد العقاب إن استهان بقوانين البلاد أو انتهك حرمة الآداب. ولا ينال الحدث الأثيني في هذا الدور شيئا من التربية العقلية بدراسة العلوم والفنون، لكنه يحصل على معلومات كثيرة في الأخلاق والسياسة وشؤون الاجتماع، ويتعلم آداب الحديث وطرق المناقشة والمجادلة بمخالطة الرجال ومحادثة الشيوخ، بما يزيد في قدراته العقلية ويؤهله للقيام بواجبه الوطني. وحين ينتهي الغلام من تعليمه الثانوي في الثامنة عشرة من عمره، يقدمه أبوه إلى الحكومة لتختبره وتعده من المواطنين الأثينيين، فإذا نال ذلك، حلف يمين الإخلاص للآلهة والحكومة والتقاليد الأثينية القديمة، وبات يخضع خضوعا مباشرا لقوانين البلاد، ولكن دون تخويله حق التدخل في الشؤون المدنية لأنه لا يزال في نظر الحكومة حدثا لم تكمل تربيته ولم يتم تمرينه، لذلك تعُده في هذا الدور جنديا، وتبقيه سنتين كاملتين تحت التمرين على الإعمال الحربية. ويتقدم بانقضاء السنة الثانية لامتحان عام يسمى امتحان المواطنة الأثينية، فإذا نجح فيه، استكمل شروط المواطنة، وأصبح أهلا للحقوق المدنية الكاملة. وكان الأثينيون يغفلون تربية البنات قصدا إذ كانوا يرون أن غرض التربية إعداد النشء للحياة العملية والقيام بواجب الوطن، والرجال وحدهم هم الجديرون بذلك دون النساء، لذلك وجب تعليم البنين وإهمال البنات. وانجلت التربية القديمة في العصر الخامس قبل الميلاد عن عصر من أزهى عصور التاريخ وأرقاها مدنية وحضارة، ولم تكن التربية القديمة لتفي بمطالب العصر الجديد ولا تناسب العصور المقبلة، فلا غرو أن تطلبت حياة العصر الجديد هذا، نوعا جديدا من التربية تتجه فيه العناية إلى ترقية الفرد وخدمته أكثر مما تتجه إلى ترقية الجماعة وخدمة الحكومة (أمين. 1926. ص ص47-67، سلطان. 1982. ص47-48؛ التل وشعراوي. 2007. ص ص54-56).

وإذ تحددت طبيعة التربية دائما وفي كل حال بطبيعة الاتجاهات الاجتماعية والفكرية والسياسية السائدة في المجتمع، فقد تغيرت طبيعة التربية في أثينا قبيل نهاية القرن السادس ق. م بتغير طبيعة نظام الحكم فيها من النظام الارستقراطي الذي أقامه سولون إلى النظام الديمقراطي، وتمثلت تغيرات النظام التربوي تلك في:

- منح الفرد قسطا وافرا من حرية الفكر والعمل، يناسب ما حصل عليه من حرية واسعة في عالم السياسة والاقتصاد.

- تربية الفرد تربية تمكنه من الانتفاع من الفرص المتاحة له لتثقيف مداركه وإنماء معارفه (انظر: التل وشعراوي 2007,. ص ص62-63).

وكان من أبرز من ساهم في تغيير النظام التربوي الأثيني القديم تلك الطائفة من الأجانب المعروفين باسم (السفسطائيين = المعلمين الجوالين) الذين زعموا أن بمقدورهم تربية الأجيال الجديدة بما يؤهلها للتكيف مع ظروف العصر ومستجداته التي تقتضي في رأيهم المعرفة بشؤون السياسة والمجتمع والخبرة في التعاطي معها بطريقة يكون فيها للإنسان دور وأثر كبيرين في هذه الشؤون بتعلمه للعلوم الطبيعية والاجتماعية والمنطق والجدل والخطابة والبلاغة وحسن الإلقاء والمناظرة وطرق الإقناع واثبات صحة آرائه والبرهنة على صواب حججه أو دحض آراء خصومه وتفنيد حججهم.

وإذ كان النظام التربوي الأثيني القديم يركّز على الجماعة وإعلاء شأن المجتمع والدولة، فقد خالفه النظام التربوي السفسطائي الجديد، وتميز عنه بتركيزه على الفرد وإعلائه لشأنه مما كان له أثره الكبير في بروز المذهب الفردي وأفكاره الأولى التي تمجد الفرد وتؤكد على احترام شخصيته والاعتراف باستقلاله عن الجماعة وجودا ومصلحة، لتصبح مقولة الفيلسوف السفسطائي (بروتاجوراس ق5 ق. م) "الفرد مقياس كل شيء" شعار هذا العصر وعنوانه. ولكن هذه الجماعة وأفكارها واجهت معارضة المجتمع الأثيني التي كان أبرز مظاهرها معارضة الفلاسفة الإغريق الكبار سقراط وأفلاطون وأرسطو الذين اعترفوا بصحة مزاعم السفسطائيين بشأن احتواء العقائد والتقاليد القديمة على خرافات ونظم حياة ومناهج تربية قديمة لا تناسب العصر ولا تسد حاجة الفرد

ولا تلبي متطلباته، لكنهم رفضوا في الوقت نفسه المبادئ السفسطائية التي عدّوها مبادئ سلبية تهدم القديم دون أن تبني جديدا محله، وكان ردهم على ذلك هو تصميمهم لأنظمة تربوية جديدة تناسب أفكارهم وأهدافهم (أمين. 1926. ص ص50-67؛ سلطان. 1982. ص ص47-48؛ التل وشعراوي. 2007. ص ص54-64). ولعل هذا ما دعا أفلاطون إلى تأسيس محاورة الجمهورية على فكرة أن الفرد من أجل المدينة وليست المدينة من أجل الفرد، بالشكل الذي يؤسس لأحياء واستعادة القيم الإغريقية القديمة عن المسؤولية والخدمة الاجتماعية والمنفعة العامة.

وابتدأ وضع الأسس الفكرية الجديدة للنظام التربوي في أثينا مع الفيلسوف (سقراط469-399 ق. م)، وهو مواطن أثيني من أسرة فقيرة تمارس العمل اليدوي، درس الفلسفة واشتهر بها، وأقام نظامه التربوي على مبدأه الفلسفي القائل: (الفضيلة هي المعرفة والمعرفة هي الفضيلة) الذي يفيد بأن السلوك الإنساني لا يكون خيّرا وفاضلا إلا إذا كان السالك عارفا بالخير والفضيلة، وإلا فإن كل خير وفضيلة يصدران عن ذلك السالك وسلوكه دون معرفة، سيكونان خيرا وفضيلة لا قيمة لهما لأنهما غير مقصودين، وصدفة محض. وحيث إن المعرفة تؤدي إلى الفضيلة، والمعرفة ميسورة لكل إنسان، فسيكون تحقيق الإنسان للفضيلة في ذاته وعلاقاته ممكنا بالتعليم والتلقين، وسيكون الفيلسوف أكثر الناس فضيلة، لأنه أكثرهم معرفة، ومن ثم، فإن عليه واجب تعليمهم معنى الفضيلة، وسبل الوصول إليها، وأساليب الأخذ بها وتطبيقها. ويترتب على ذلك، أن جوهر تعاليم سقراط هو أن صلاح العمل مرهون بصلاح النفس، وصلاح النفس مرهون بمعرفتها بما هو فاضل وهي معرفة قابلة للتعليم والتعلم، ومن ثم، فإن الصلاح ليس فعلا خارجيا بل داخليا، لأن صلاح أمر الإنسان مرجعه إلى جهده وسعيه للوصول إلى المعرفة الحقة، وعمله بما عرفه منها، ويقتصر دور المعلم أو المربي في ذلك على مساعدة التلميذ أو المتربي على الحصول على المعرفة (انظر: سباين. 1971. ك1. ص39؛ علي. 1995 B. ص132). وبقدر ما قللت جهود سقراط وأفكاره من قيمة السفسطائيين وتأثيرهم، بقدر ما زادت أيضاً من قيمة التعليم (= التربية) وأهدافه ووسائله،

ورفعت من شأنها، ودفعت الناس لطلبها. وكان تعليم الشباب محورا أساسيا لأفكار سقراط ومحاوراته الفلسفية مع الأثينيين حتى اتهموه بإفساد عقول الشباب، وزعزعة عقائدهم، وحاكموه بهذه التهمة وأدانوه بها وأعدموه بسببها (فياض ومراد. 2004. ص ص199-202).

وجاء بعد سقراط تلميذه الفيلسوف (أفلاطون427-347 ق. م)، وهو مواطن أثيني سليل أسرة ارستقراطية غنية، ذات دور وتأثير بارزين في حياة أثينا الاجتماعية-السياسية. وكان قد طبع فكر وسلوك أفلاطون، تأثره بثلاثة عوامل هي:

- اهتمام أستاذه سقراط بالتربية طريقا للوصول إلى المعرفة التي وافقه على أنها أساس للفضيلة وقرين لها.

- أهداف التربية وأساليبها في دولة مدينة اسبرطة التي رأى أن جوانب كبيرة وأساسية منها جديرة بالاقتداء بها وتطبيقها.

- الوجهة الفردية الأنانية الجديدة التي اتجهتها التربية في عصره ومجتمعه على يد السفسطائيين.

فانصب جانب أساس من مؤلفاته السياسية على تربية الأجيال الجديدة وإعدادها وتأهيلها حتى غدت محاورته (الجمهورية) في أحد أوجهها بحثا فلسفيا في المدينة الفاضلة وشروطها التي رأى أن أولها وأهمها هو نظام التربيتين الطبيعية المادية والعقلية الاجتماعية للأجيال الجديدة، وفي ضوء ذلك، قال جان جاك روسو: "وإن أردت أن تعرف كيف تكون التربية العامة، اقرأ جمهورية أفلاطون، فما هو بكتاب في السياسة كما يتوهمه من يحكمون على الكتب بعناوينها، بل هو أجمل سِفرٍ في التربية خرج من يد بشر" (روسو. ب ت. ص30).

ويمكن الزعم بأن ما ذهب إليه روسو من غلبة الطابع التربوي على كتاب الجمهورية لأفلاطون، أكثر من غلبة الطابع السياسي عليه، صحيح إلى حد كبير وبعيد، بدلالة الاهتمام الأفلاطوني الواضح والمتكرر والواسع بالشأن التربوي

* ظهرت ترجمة أخرى لهذه المحاورة تحت عنوان (السياسي).

في محاورتيه السياسيتين اللاحقتين (رجل الدولة* والقوانين). ولعل هذا ما دفع جون ديوي للقول إن الكثير مما قيل حتى الآن في شؤون التربية هو "مما كان أفلاطون أول من علّمه للعالم عن وعي"، وأن المشروع الفلسفي الأفلاطوني يتضمن من المغزى التربوي للترتيبات الاجتماعية ووسائلها التربوية، ما يستحيل أن تجد ما يفوقه أو حتى يماثله "في أي مشروع للتفكير الفلسفي" (ديوي. 1978. ص82، ص83). وكانت تأثيرات العوامل الثلاثة السابقة ونتائجها قد ظهرت في محاورة (الجمهورية) التي أسسها أفلاطون، وأسس نظامها التربوي على الجمع بين أربعة عناصر هي:

- فكرة أستاذه سقراط القائلة (إن الفضيلة هي المعرفة والمعرفة هي الفضيلة).

- فكرة أستاذه سقراط القائلة (إن المعرفة بالفضيلة قابلة للتحصيل والاكتساب بالتعليم).

- أهداف وأساليب التربية الاسبرطية التي اقترح الأخذ بها وتطبيقها.

- هدف تربية الفرد ليخدم المدينة وليس تربية الفرد لتخدمه المدينة بما يحيي ويستعيد قيم المسؤولية والخدمة الاجتماعية والمنفعة العامة.

ولم يكتف أفلاطون بالاهتمام بالتربية في مؤلفاته فحسب، بل وحاول أيضاً تطبيق ما آمن به عمليا بممارسة تربية الأجيال الجديدة بنفسه، فأنشأ في أثينا لهذا الغرض مؤسسته التعليمية الخاصة المعروفة باسم (أكاديموس)* التي تعلمت فيها وتخرجت منها أشهر العقول الفلسفية الغربية القديمة وعلى رأسها أرسطو.

وأضاف أفلاطون في محاورة الجمهورية إلى أفكار أستاذه سقراط أربعة أفكار، منهما فكرتان متكاملتان عن التربية هما:

1. إن كل إنسان مؤهل بطبيعته للقيام بعمل معين والإبداع فيه دون غيره، وأن خير الفرد والمجتمع وسعادتهما يكمنان في أداء كل إنسان للعمل الذي هو مؤهل له.

---

* هذا هو مصدر تسمية المؤسسات التعليمية حديثا بـ (المؤسسات الأكاديمية).

2. إن التربية هي التي تعد الإنسان للعمل الذي يصلح له بطبيعته وتؤهله لأدائه على أحسن وجه.

وفكرتان متكاملتان أخريان عن البعد السياسي للتربية هما (سباين. 1971. ك1. ص73):

1. إن "التعليم هو الوسيلة الايجابية التي يستطيع بها الحاكم تكييف* الطبيعة البشرية على النحو الكفيل بإيجاد دولة متجانسة".

2. إن الدولة "أولاً وقبل كل شيء، منظمة تعليمية".

وجمع أفلاطون هذه الأفكار في نظام نظري فلسفي متكامل، تضمنته بشكل متكامل ومتطور، محاوراته السياسية (محاورة الجمهورية، محاورة رجل الدولة = السياسي، محاورة القوانين) التي عرض فيها أهم أفكاره ذات الصلة بالتربية.

لقد عبرت محاورة الجمهورية عن فلسفة أفلاطون في مرحلة الرجولة والنضج، عندما كان في حدود الخمسين من عمره، بشأن المدينة الفاضلة التي كانت التربية أساسها المتين وركنها المكين، وتميز المنهج التربوي الأفلاطوني في الجمهورية، بجمعه بين محاسن المنهجين التربويين الاسبرطي والأثيني مع تعديلات وإضافات أجراها أفلاطون عليهما ليناسبا طبيعة مدينته الفاضلة ومقاصدها. ولعل أبرز ما أخذه أفلاطون عن التربية الاسبرطية هو سيطرة الحكومة على شؤون التربية والتعليم، وتركيز الغايات التربوية على خدمة المجتمع والدولة، ووجوب احترام العادات والقوانين، والتخلص من الأطفال الضعفاء الذين لا خير للحكومة ولا نفع في حياتهم، وأبرز ما أخذه عن التربية الأثينية هو ميلها إلى إصلاح الأحوال الاجتماعية بتوسيع مجال الحرية في الفكر والسياسة. وكان أبرز ما أضافه إلى هذين المنهجين هو مساواته بين الرجال والنساء في الأهلية للاشتراك في كل مراحل وأقسام البرنامج التربوي التعليمي لمدينته الفاضلة، وحقوقهم المتماثلة في إشغال المواقع في طبقاتها كلها، ومزاولة وظائفها جميعا بما في ذلك طبقة الفلاسفة ووظائف الحكم، وليوفر

* صناعة الطبيعة البشرية بما يناسب طبيعة الدولة ونظامها وأهدافها.

أفلاطون الفرصة للنساء لمشاركة الرجال في التربية والإعداد وممارسة الأعمال والواجبات، فقد أعفاهن من أعمال المنزل والاعتناء بالأطفال، جاعلا الحياة في مدينته مشتركة يأكل فيها الناس على موائد عامة وتتولى الحكومة تربية الأطفال كما كان عليه الحال في اسبرطة.

وبسبب الطبيعة النخبوية لمدينة أفلاطون الفاضلة، فقد جعل المقصد الأول للتربية فيها هو الكشف عن نخبة مواطنيها (رجالا ونساء) من أصحاب القدرات الجسدية والعقلية والخُلقية المميزة والمتفوقة، وإعدادهم ليكونوا حراس المدينة وحكامها، بتزويدهم بالمعرفة اللازمة للوصول بهم إلى الفضيلة، عبر برامج تربوية-تعليمية متعاقبة ومتكاملة، تطبيقا للفكرة التي آمن بها وأخذها عن أستاذه سقراط والقائلة (إن الفضيلة هي المعرفة والمعرفة هي الفضيلة). إذ تستهدف التربية في المدينة الأفلاطونية الفاضلة أولاً وأساسا، صناعة مواطنين يتمتعون بأفضل ما يمكن الحصول عليه من المواصفات الجسدية والعقلية والسلوكية باستخدام هندستي التكوين والبناء الإنساني المادية والعقلية، لاكتشاف قدرات المواطنين وتنميتها وتطويرها، وإعدادهم وتأهيلهم لأداء أدوارهم المجتمعية بما يناسب قدراتهم الذاتية والمكتسبة من جهة، واحتياجات المدينة وأهدافها ونظام المراتب والوظائف فيها من جهة ثانية، ويتم تحقيق هذه الأهداف بعملية تربوية شاملة ذات عناصر نظرية وعملية، جسدية وعقلية، معرفية وقيميّة وسلوكية، توزع على مراحل تناسب المراحل العمرية للأفراد منذ الطفولة وحتى النضج (أفلاطون. 1968. ص240 وما بعدها).

وترمي كل مرحلة من مراحل منهج التربية الأفلاطونية الفاضلة إلى الكشف من جهة عن المميزين بين أفراد هذه المرحلة للارتقاء بهم إلى المرحلة التربوية اللاحقة، وترمي من جهة ثانية إلى إعداد وتأهيل من بقي منهم في تلك المرحلة ولم يستطيعوا تجاوزها، لخدمة المدينة الفاضلة بأفضل صورة ممكنة وفقا لمؤهلاتهم الجسدية والعقلية. وقسم أفلاطون المنهج التربوي لمواطني مدينته إلى مراحل:

- **المرحلة الأولى**: وتبدأ منذ الولادة وحتى بلوغ الثامنة عشرة من العمر بما يماثل المنهج التربوي الأثيني، حيث تتم تربية الأطفال في منازلهم حتى سن

السابعة ليُنقلوا عندها إلى المدارس الأولية ثم الثانوية التي تجمع مناهجها التربوية بين أساليب ومقاصد التربية الرياضية البدنية والعقلية المعرفية والنفسية الخُلقية. وإذا كان من المفترض توقف البرنامج التربوي التعليمي عند هذا الحد لمن لم يبرهنوا في هذه المرحلة على كفاية تامة وقدرة عالية، ليلتحقوا بطبقة المنتجين في المدينة، فإن هذا البرنامج يتواصل لمن برهنوا على مثل هذه الكفاية والقدرة لينتقلوا إلى مرحلة التدريب والإعداد العسكري التي تستمر لمدة سنتين. ويخضع الذين يصلون إلى هذه المرحلة أيضاً إلى اختبارات إضافية جديدة للقدرات العقلية والخصائص الخلقية، وتتوقف على نتائج هذه الاختبارات مسألة خروج من فشلوا فيها من البرنامج التربوي التعليمي ليلتحقوا بطبقة الجنود ممن يحمون المدينة ويدافعون عنها، وانتقال من نجحوا فيها إلى المرحلة الثانية من مراحل هذا البرنامج والتي تؤهلهم لأن يكونوا فلاسفة المدينة وحكامها بوصفهم أصحاب أفضل العقول والمعارف والأخلاق بما يجعلهم الأعرف بالفضيلة ومعانيها وسبل تحقيقها.

- **المرحلة الثانية**: وتنقسم إلى قسمين يمتد القسم الأول منهما عشر سنين تكون من سن العشرين وحتى الثلاثين، ويخضع المشتركون فيه لبرنامج تعليمي نظري خالص في علوم الرياضيات (الحساب والهندسة والهيئة)، للنهوض بقدراتهم العقلية، وتطوير مهاراتهم الفكرية، وتمرينهم على إصدار الإحكام الصحيحة. ومن بين من أنهوا القسم الأول بنجاح، وبلغوا الثلاثين من العمر، يتم اختيار الأرجح عقلا، والأحسن تقديرا للأمور وحكما عليها، والأشد طلبا للمعرفة وتطلعا إليها، ليبدءوا القسم الثاني الذي يمتد خمس سنوات يدرسون فيها الفلسفة والمنطق، ليصبحوا بعدها فلاسفة مؤهلين لتولي المناصب الحكومية العالية حتى يبلغوا الخمسين من العمر، حيث يسمح لهم عندها باعتزال الحياة العامة والانصراف لممارسة الفلسفة وتطبيق أفكارها بعد أن جمعوا بين المعرفتين والخبرتين النظرية والعملية (أفلاطون. 1974. ص240 وما بعدها؛ فياض ومراد. 2004. ص ص214-216).

وعبرت محاورة (رجل الدولة/ السياسي) عن فلسفة أفلاطون في مرحلة الكهولة، وبعد أن تجاوز الستين من عمره، وقد وصف فيها **السياسة** بأنها

"أعظم العلوم كلها وأصعبها على الإطلاق"، وأن **فن السياسة**، والذي أسماه أيضاً الفن الملكي وفن رجل الدولة: فن نظري لا فن يدوي، فن تطبيقي توجيهي لا فن انتقادي مجرد، فن حكم الناس وتوجيههم، أو هو على وجه الدقة والتحديد: **فن التربية الجماعية** (ويسميه أيضاً فن التدبير الجماعي) **للمخلوقات الإنسانية الحية** التي لا فضل فيها ولا تفوق للإنسان الإغريقي على الإنسان البربري كما اعتقد الإغريق وأشاعوا آنذاك، وهو الفن الذي يمارسه رجل الدولة/السياسي/ الملك على هذه المخلوقات بالحرية والاختيار لا غير، فإن مارسه عليها بالقوة والعنف، لا يكون رجل دولة ولا سياسيا ولا ملكا، بل طاغية مستبدا. ويؤسس أفلاطون حاجة الإنسان للتربية أو الرعاية التي يتولاها رجل الدولة على أسطورة مفادها أن الآلهة خلقت الإنسان وكانت ترعاه أولاً وابتداء، لكنها تركته فيما بعد هو وعالمه الأرضي لشأنهما، فبات في حاجة إلى من يرعاه بدلا عنها، وكان راعيه في هذا العالم هو رجل الدولة/ السياسي/ الملك. ولأن هذا السياسي يريد أن يحقق لنفسه ولدولته "أفضل عيش ممكن"، فإنه يريد أن تكون مادة فنه (الإنسان) جيدة وسليمة، ويرفض أن تكون رديئة ومعطوبة، لأنه يريد أن تتكون الدولة من أناس صالحين وليس أناس أشرار. لذلك، فإنه يبدأ بامتحان الأطفال في الألعاب، ويسلمهم بعد ذلك إلى معلمين ومربين قادرين على تعليمهم وإرشادهم إلى الغاية المرجوة. ويعني ذلك عمليا، أن رجل الدولة لا يمارس التربية والتعليم بنفسه، بل يوكل هذه المهمة إلى مربين ومعلمين مختصين، يكتفي هو بتوجيههم والإشراف عليهم، ولا يسمح لهم إلا بممارسة ذلك النوع من التربية الذي ينتج نماذج أخلاقية ملائمة للدستور، وأناسا ملائمين لصنع نسيج الدولة، أما غير المؤهلين بطبيعتهم لأن يكونوا كذلك من الناشئة، فإن عليه إقصاءهم من المدينة بقتلهم أو نفيهم أو حرمانهم من حقوقهم المدنية، ليركز جهوده وجهود من يعملون بإمرته من المربين والمعلمين على من تسمح طبائعهم بأن يصبحوا أفضل وأنبل بالتربية والتثقيف، فهؤلاء هم المادة البشرية التي يصنع منها الحائك الملكي نسيج الدولة، لأن مهمته الأساس هي أن يصنع من طبائع الناس المختلفة، نسيجا سويا متين الحبك، ويسلمهم وظائف الدولة أمانة بين أيديهم (أفلاطون. 1959. مواضع متفرقة).

وعكست محاورة (القوانين)* فلسفة أفلاطون في أواخر مرحلة الشيخوخة حين بلغ السبعين من عمره، حيث تضمنت أفكاره عن طبيعة أنظمة المدينة الفاضلة ومناهج التربية فيها، مما يخالف الأنظمة والمناهج التي سبق له وقدمها بهذا الشأن، فالمدينة الفاضلة في (الجمهورية)، وحكومة الحائك/النساج السياسي في (رجل الدولة)، ولو بقدر أقل، هي المثل الأعلى للمدن والحكومات الفاضلة التي لا تسير على نظام محدد وثابت، ولا قوانين دائمة، لأن الفيلسوف العارف الفاضل، أو رجل الدولة/السياسي/الملك الحائك، الذي يحكمها ويدير شؤونها، يختار لها ما يراه مناسبا من الأنظمة والقوانين، ويغيّر ما اختاره منها عندما يرى ضرورة لذلك، لأنه يحكمها وفقا لأسلوب ونظام حكم (المستبد المستنير). وإذ ثبت لأفلاطون بالخبرة العقلية والتجربة العملية، تعذر إقامة مثل هذه المدينة، وتعذر وجود مثل هذا الحاكم الفيلسوف المستبد المستنير، فقد استعاض عنهما بأقرب ما يكون إليها من نماذج المدن والحكومات الواقعية، وهو أنموذج الحكومة الملكية الدستورية التي يضع لها دستورها مجلس مختار من النبلاء والأعيان، وتدير شؤونها فئة منتخبة، تتولى الوظائف الحكومية وتقوم بمسؤولياتها. ويأتي البرنامج التربوي التعليمي في المدينة الملكية الدستورية التي تتحدث عنها محاورة القوانين مماثلا للبرنامج التربوي التعليمي في المدينة الفاضلة في محاورة الجمهورية منذ بداية هذا البرنامج وحتى نهاية مرحلة التدريب والإعداد العسكري في سن العشرين مع تعديلين أساسيين عليه: أولهما جعل التعليم في مدينة القوانين وبكل مراحله حقا مشتركا ومتماثلا بين جميع الطبقات، وثانيهما إلغاء المرحلة العليا الفلسفية من البرنامج التربوي التعليمي في المدينة الفاضلة في الجمهورية (انظر: أمين. 1926. ص76-85). ويعطي أفلاطون في كتاب القوانين، أهمية بالغة للتعليم الذي يوجب أن يكون تعليما شاملا ومتنوعا جسديا وعقليا وروحيا، وعاما لجميع الأبناء من البنين والبنات، "إذ أنه من الحماقة الخالصة ألا يتَّحد الرجل والمرأة في ملاحقة نفس الأهداف بكل ما فيهم من طاقة"، وإجباريا (إن أمكن)، لأن الابن عنده "مِلكٌ للدولة أكثر مما هو مِلكٌ لوالديه"، ثم يؤسس

* وتسميها أيضاً بعض الترجمات محاورة (الشرائع).

على ذلك قوله بأهمية شاغل وظيفة (حارس القانون)، المُعيّن للإشراف على الأولاد (وزير التربية والتعليم)، لأنه في اعتقاده أهم شخصية الدولة مما يستدعي كونه رجلا ذا رؤية حادة، ومكرسا حياته كلية لعمله الذي هو الإشراف على تعليم الأولاد، إنه هو الذي سيقود الاستعدادات الفطرية في الأولاد إلى الطريق الصحيح، وسيوجههم دائما إلى ما هو خيِّر وقانوني (أفلاطون. 1986. ك7. ص342، ص348).

وجاء بعد أفلاطون تلميذه (أرسطو) المواطن المقدوني الذي استوطن أثينا في شبابه، وتعلم فيها على يد فيلسوفها أفلاطون، وصاحَبَهُ طوال عشرين عاما، ثم رحل عن أثينا بعد وفاة أستاذه، ليصبح معلما للإسكندر المقدوني بضع سنين عاد إثرها إلى أثينا التي أصبح فيها هدفا لمكائد الأثينيين ومؤامراتهم بعد وفاة تلميذه الإسكندر، مما اضطره للفرار إلى مدينة أخرى خوفا من تعرضه لمصير سقراط، ولكنه توفي هناك. وقد خالف أرسطو أستاذه أفلاطون، فكانت فلسفته واقعية بعيدة عن الطابع الخيالي للفلسفة الأفلاطونية، وجاء القسم المتعلق بالتربية من تلك الفلسفة في سياق مؤلفاته السياسية والأخلاقية التي ضمت كتابيه (السياسة، الأخلاق). ويصنّف أرسطو في كتاب الأخلاق الفضائل الإنسانية إلى فضائل عملية كالعفة والقناعة والشجاعة والسخاء والمروءة وفضائل عقلية كالحكمة والذكاء وسرعة الفهم، وهو يجعل الفضائل العملية وسيلة وتجسيدا للفضائل العقلية. وإذ يعتبر أرسطو أن الفضائل العملية ليست موروثة ولا جزء من الطبيعة الإنسانية، بل هي فضائل مكتسبة بالتلقين والتعليم والتدريب، فإنه بذلك يضع الأساس لأهمية التربية ودورها الحيوي في الحياة الإنسانية من حيث إنها وسيلة الإنسان للحصول على الفضائل العملية التي هي بدورها أداته ووسيلته لتجسيد الفضائل العقلية وممارستها، لتكون التربية بذلك، مصدر كل المزايا والفضائل الإنسانية بشكل مباشر أو غير مباشر. ويتضمن كتاب أرسطو السياسة آراءه في الدولة الفاضلة ومسؤولية حكومتها عن تربية المواطنين حتى يحققوا سعادتهم وسعادة مدينتهم.

وانتقد أرسطو في هذا الكتاب أفكار أفلاطون عن المدينة الفاضلة التي وجد أنها خيالية وغير قابلة للتطبيق، وحتى لو أنها تحققت فلن يكون لها أثر لا في تقليل شرور الإنسانية ولا في تكثير خيراتها. والمدينة الفاضلة عند أرسطو

هي التي يكون لأفرادها أكبر حظ ممكن من الحرية، واختار مما عرضه من أشكال الدول وحكوماتها ما عدّهُ أحسنها من الناحية النظرية وهي الدولة والحكومة الملكية التي تربي الأفراد على الحرية، وتمنحهم أكبر نصيب منها، أما من الناحية العملية فهو ينصح بالأخذ بالحكومة الجمهورية لأنها أقل الدول والحكومات تعرضا للفساد والشرور. وإذ يرى أرسطو أن العقل هو أهم ما يميز الإنسان عن سائر الكائنات لأن "الحيوانات كلها تقريبا ليست خاضعة إلا لسلطان الطبع، وقليل من أنواعها خاضع لسلطان العادات، أما الإنسان فهو وحده الذي يجمع بين العقل والعادات والطبع، فينبغي أن تتمازج هذه الأشياء الثلاثة فيما بينها..والباقي يكون من عمل التربية التي تعمل بالعادات وبدروس المعلمين"، فإنه يوجه انتباهنا إلى أهمية "العنايات التي تُبذلُ **لتنشئة المواطنين** وتربية **عاداتهم** على السواء"، ويؤكد في هذا الخصوص على ضرورة تركيز هذه العنايات على "العقل والفهم" لأنه الغاية الحقة للطبع الإنساني الذي يجب أن تصل به هذه العنايات إلى القدرة على اكتساب الفضائل والخيرات، وهي قدرة عدّها أرسطو رهنا بثلاثة عناصر هي "الطبع والعادة والعقل"، فالطبع وإن كان ضروريا إلا أنه ليس كافيا لوحده إذ لا بد أن يستكمله الإنسان ويعدله بالعادات التي قد تُصلح الطبع وقد تُفسده تبعا لطبيعتها ونتائجها (أرسطو. 1947. ص271، ص277، ص ص272-277).

وإذا كان أرسطو قد وافق أفلاطون على تقسيم العملية التربوية وفقا للمراحل العمرية للإنسان، فقد خالفه في حدود تلك المراحل وعددها، والبرنامج الخاص بكل مرحلة منها، وأهدافها العامة والخاصة جسميا وعقليا وسلوكيا. وحيث إن الفضيلة عند أرسطو هدف التربية وغايتها، والفضائل عنده عملية وعقلية، والأولى وسيلة الثانية وأداة تحقيقها، فقد أوجب أن يكون القسم الأعظم من التربية عقليا بما يجعل من التربية عنده **صناعة للأفكار أولاً وأساسا.** وهو يؤسس برنامجه بشأن مراحل التربية على طبيعة الإنسان من حيث إنه يمر بثلاث مراحل للنشوء: الأولى منها مرحلة النشأة الجسمانية، تليها الثانية وهي مرحلة نشأة النفس غير الناطقة (القوى الغريزية والحسية)، وتليها الثالثة وهي مرحلة نشأة النفس الناطقة (القوى العقلية والإدراكية). وعلى هذا الأساس قسم

أرسطو التربية إلى ثلاث مراحل تتفق ومراحل النشأة الإنسانية وتستجيب لمتطلباتها، وهذه المراحل هي:

1. **مرحلة التربية البدنية**: وهي مرحلة منزلية بحتة وتبدأ بعناية الحكومة ببدن الطفل قبل ولادته بسن قوانين تحدد شروط الأهلية للزواج للرجال والنساء من حيث السن والخصائص الجسمانية، وتستمر حتى سن السادسة. وهو على اختلافه مع أستاذه أفلاطون في كثير من المسائل، فقد وافقه، ومن قبله مناهج التربية الاسبرطية، مسؤولية السياسة التربوية الحكومية عن وأد الأطفال الضعفاء والمشوهين، وأجاز الإجهاض. لكن آراءه في غذاء الأطفال ولباسهم وتمريناتهم البدنية آراء توافق الكثير من الآراء الحديثة في هذا المجال.

2. **مرحلة التربية الخُلُقية**: وهي مرحلة مدرسية تبدأ في سن السابعة وتستمر حتى سن الحادية والعشرين، وتنقسم إلى قسمين:

أ. القسم الأول يختص بتربية القوى الخلقية عند الطفل والمرتبطة بالنفس غير الناطقة.

ب. القسم الثاني يختص بتربية القوى العقلية عند الطفل والمرتبطة بالنفس الناطقة.

ويضع أرسطو هذه المرحلة بقسميها تحت إشراف الحكومة ومسؤوليتها المباشرة، ويشمل بنطاقها المواطنين جميعا الذين لا يُدخل في عِدادهم لا العبيد ولا الأجانب ولا النساء، لاعتقاده أن العبيد ليسوا من البشر، والأجانب ليست تربيتهم من مسؤولية المدينة وحكومتها، والنساء يجب أن تقتصر تربيتهن بعد المرحلة الأولى على أنواع من التمارين الخاصة بتدبير المنزل وشؤونه. ويبدي أرسطو اهتماما ملحوظا بما يُلقى على مسامع الأطفال ويقع تحت أنظارهم في هذه المرحلة التي يرى أنهم يجب ألا يسمعوا فيها ولا يروا إلا جميلا، ويجعل المنهج التربوي التعليمي في هذه المرحلة مزيجا مركبا من التدريبات البدنية والأدبية والموسيقية التي تعمل على تكوين الأخلاق وتربية العواطف وتنمية المعارف.

3. مرحلة التربية الفكرية: إذا كان أرسطو قد عرض المرحلتين الأولى والثانية من منهجه التربوي التعليمي، فقد توقف ولم يتجاوز هذا الحد إلى المرحلة الثالثة (مرحلة التربية الفكرية)، لذلك فليس أمام الدارس إلا أن يبني استنتاجاته بشأن هذه المرحلة على ما تضمنته مؤلفات أرسطو الأخرى وبرنامج التعليم في مؤسسته العلمية التي أقامها في أثينا وعرفت باسم (لوكياموس). ويقودنا ذلك إلى ملاحظة التوافق بينه وبين أفلاطون بشأن التركيز في هذه المرحلة على الجمع بين الدراسة النظرية للفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية والهندسية والفلكية والتمرين العملي على نوعين من الأعمال أولهما الأعمال الإدارية والتنفيذية وثانيهما الأعمال التشريعية والقضائية، متدرجين في هذا التمرين من النوع الأول إلى الثاني (أرسطو. 1947. ص ص283-286؛ أنظر: فياض ومراد. 2004. ص ص242-244).

ولكن المشاريع الفكرية الكبرى للفلاسفة الإغريق، بما في ذلك ما يتعلق منها بالهندسة الاجتماعية للخصائص الإنسانية بالتربية وأهدافها ووسائلها وأساليبها ومراحلها، لم يُقدّر لها أن تأخذ طريقها إلى التطبيق، وما تم تطبيقه منها أحيانا، لم يكن كاملا، ولم يؤت ثماره بفعل عوامل عديدة بعضها داخلي وبعضها خارجي، لعل أهمها وأكثرها تأثيرا هو انتهاء عصر نظام دولة المدينة، وابتداء عصر جديد مختلف تماما هو عصر النظام الإمبراطوري الذي ابتدأ بإقامة الإسكندر المقدوني للإمبراطورية المقدونية وتواصل مع الإمبراطورية الرومانية. وبحكم انتهاء الإمبراطورية المقدونية وانحلالها بعد وقت قصير من قيامها، فقد غلب الطابع الروماني على هذا النظام، وبات أوضح خصائصه وأبرزها بعد أن استمر وجود الإمبراطورية الرومانية لما يزيد على ألف عام مما أتاح لها أن تؤسس لنفسها هوية حضارية مستقلة ومميزة، تمتلك منهجها الخاص المعبر عنها والمستجيب لاحتياجاتها في مجال الهندسة الاجتماعية وصناعة الخصائص الإنسانية للفرد والمجتمع. وإذ اعتمدت روما على الدوام على قوة السلاح لحفظ كيانها وتوسيع سلطانها، فقد كان جل عنايتها موجها بالأساس إلى جوانب الهندسة الاجتماعية المتعلقة بصناعة الأجساد وتقوية الأبدان، ولكن سيطرتها على شعوب وأقاليم عديدة لبعضها إرثه الثقافي والحضاري العريق والكبير،

أشعرتها بالحاجة أيضاً إلى أن تكون لها هي الأخرى شخصيتها الثقافية وهويتها الحضارية. وأدى اهتمام الرومان بالهندسة العقلية إلى توجههم إلى الحضارة الإغريقية، أغنى الحضارات في هذا المجال آنذاك، ليأخذوا عنها ويقتبسوا منها، مهذبين ما أخذوه، ومشذبين ما اقتبسوه، ومضيفين إليه إبداعهم ونتاجهم الخاص، مكونين من ذلك أنموذجهم الحضاري الخاص ومنهجهم المميز في الهندسة الاجتماعية.

لقد كان غرض التربية الرومانية في عصورها الأولى، وقبل الاحتكاك بالإغريق والأخذ عنهم، منصبا على كسب الفوائد والمنافع المادية، وإهمال كل ما عدا ذلك من أنواع الملذات واحتقار الناعم والرقيق من مظاهر الحياة ومتعها. وإذ غلب على التربية الرومانية الطابع العملي والأغراض المادية، فقد تميزت أخلاق الرومان بالزهد في ملذات الحياة ومتعها، واتسم سلوكهم بالهدوء والجد والوقار. وكان من خصائص عصر التربية الرومانية الأول قبل 250 ق. م استهداف صناعة مواطنين ذوي إخلاص للوطن، وجَلَدٍ في الحياة، وبأس في الحرب (شيحة. 2006. ص129، ص135)، وأن وظيفة التربية فيه كانت من وظائف الأسرة وليس الدولة (التل وشعراوي. 2007. ص73). وانتشر في روما وأقاليمها طوال القرون الثلاثة اللاحقة الممتدة منذ بداية القرن الأول قبل الميلاد وحتى أواخر القرن الميلادي الثاني، نوع جديد من التربية، قوامه مدارس على ثلاثة مستويات ابتدائية وثانوية وجامعية، جمعت في مناهجها بين دراسة وتعلم القراءة والكتابة والحساب والهندسة والفلك والجغرافيا والموسيقى والفلسفة والآداب الإغريقية واللاتينية والبلاغة والخطابة.

وعلى الرغم من انتشار هذه المدارس في إنحاء الإمبراطورية الرومانية حتى لم تبق مدينة إلا وفيها مدرسة ثانوية خاصة بها، فلم يكن للحكومة إشراف على شؤون هذه المدارس، ولم يكن هناك نظام مدرسي موحد وعام، ولا كان تأسيس المدارس أصلا أمرا ملزما لأحد، دون أن يمنع ذلك من تشجيع الحكومة للتعليم، ولو بشكل غير منتظم، بتأسيس المدارس أحيانا، والإنفاق عليها وصيانتها أحيانا، ودفع أجور معلميها أحيانا أخرى، أو منحهم بعض الحقوق أو تخصيص رواتب للطلبة المبرزين. وكان الإمبراطور فينسباسيان (حكم

69-79م) قد وضع نظاما تدفع الدولة بموجبه أجور مدرسي المدارس العليا ومدارس الخطابة، ومنح الإمبراطور (انطونيوس بيوس) هؤلاء المدرسين ومعهم الفلاسفة الكثير من الامتيازات وأعفاهم من بعض الأعباء العسكرية والواجبات الضريبية، وتابعه في ذلل الإمبراطور جراتيان (حكم 370-376م)، وجعل الإمبراطور نيودوسيوس فالنتينيان في عام 425م حق الإشراف على المدارس للحكومة وحدها، ومنع أية جماعة من إنشاء مدرسة خاضعة لنفوذها تحت طائلة العقاب. وقرر الإمبراطور الروماني ثيودوسيوس في عام 425م، جعل تأسيس المدارس حقا خاصا بالإمبراطور، مخضعا بذلك المدارس الرومانية لسيطرة الحكومة، وواضعا الأساس الأول لنظام التربية الحكومي العام. ولكن هذه المرحلة شهدت أيضاً تدهورا عاما في أحوال الإمبراطورية، شمل بنطاقه مناهجها التربوية ومؤسساتها التعليمية، فبعد أن كان التعليم عاما أصبح في هذه المرحلة خاصا بالأشراف والأغنياء، وتراجع مستوى المناهج الدراسية وألغيت الكثير من موادها، وأصبح التعليم صوريا عديم النفع والجدوى (انظر: التل وشعراوي. 2007. ص78).

ولكن الحديث عن المدارس في روما وأنواعها ووظائفها التربوية والتعليمية قبل العصر الإمبراطوري، يجب ألا يُفهم بأي حال على أنه حديث عن مدارس عامة وحكومية لا في الإشراف ولا التمويل، إذ كانت تلك المدارس خاصة ومدفوعة الأجور من الطلبة المسجلين فيها، والحضور فيها اختياري وطوعي، ولا شأن للدولة لا بمناهجها ومقرراتها الدراسية ولا باختيار معلميها ولا أسلوب إدارتها. ولم تبدأ الدولة الرومانية تولي اهتماما بالإنفاق على التعليم والإشراف عليه إلا في العصر الإمبراطوري، فوحدت أجور المعلمين، وسنت التشريعات التي تعفيهم من الضرائب والخدمة العسكرية. ويُرجع بعض الباحثين تاريخ ما ظهر من ذلك الاهتمام إلى القرن الأول للميلاد، وما قدمه الإمبراطور انطونيوس من امتيازات ورواتب ثابتة لأساتذة الجامعة، وقرارات الإمبراطور (ماركوس أورليوس121-180م) بتعيين أساتذة دائمين للخطابة والفلسفة في أثينا. وأصبحت معظم المدارس العليا عامة تنفق عليها الدولة في حدود القرن الثالث للميلاد، ومُنع المعلمون في القرن الرابع للميلاد من التدريس الخصوصي

لتتأكد الدولة من محتوى وأهداف ما يتعلمه الطلبة (انظر: شيحة. 2006. ص 137).

لقد تميزت التربية الرومانية في عصور مجدها، بالجمع بين النزعة الفكرية اليونانية والروح العملية الرومانية، ولكن الطابع العملي كان أبرز خصائص الرومان وأكثرها هيمنة على طرق تفكيرهم وتصرفهم. ولعل أهم المفكرين التربويين الرومان، هو الكاتب والخطيب (ماركوس توليوس شيشرون106- 43 ق. م) الذي أوجب ابتداء التربية منذ طفولة الإنسان واستمرارها طوال حياته، وقال بضرورة تهيئة البيئة ووسائل اللهو لتساعد الطفل على تنمية مداركه وتعزيز شخصيته، وأوصى بتجنب العقوبة البدنية قدر الإمكان في تربية الطفل وتأديبه، واشترط إلا تكون العقوبة مذلة للطفل ولا ماسة بكرامته، وعدَّ الدين أساس الأخلاق مما يوجب العناية بتعليمه للناس منذ الطفولة. وكان الفيلسوف الروماني (لوكيوس أنايوس سِنيكا 3 ق. م-65م) أيضاً، من أصحاب الآراء التربوية التي تقول بأن الإنسان مطبوع على الشر، وأن التربية هي المسئولة عن إصلاح ما في الطبيعة الإنسانية من ميل إلى الشر والفساد، وأن لكل إنسان طبيعته الخاصة وشخصيته المميزة مما يُلزم المربي بدراسة شخصية وطبائع الأطفال الذين يربيهم، ليختار لكل منهم الأسلوب التربوي الأكثر تناسبا مع شخصيته وطباعه، وعدَّ الألعاب الرياضية نافعة ومفيدة في تربية الأطفال، ولكن بقدر ما تكون معتدلة ومنتظمة، وعدَّ عمل المعلم/المربي، أشرف الأعمال وأعظمها خطرا، ومن كان منهم مخلصا وماهرا استحق من الإجلال والاحترام قدر ما يستحق الأب الشفيق الرحيم (انظر: أمين. 1926. ص ص109- 155: وانظر حول التربية الرومانية والمسيحية والإسلامية: مهدي وآخرون. 1993. ص ص41- 70).

المبحث الثاني
الهندسة الاجتماعية في العصور الوسطى

الهندسة الاجتماعية الأوربية في العصور الوسطى:

ترافق انتشار المسيحية في أوربا مع انتشار المثل الأعلى للتربية المسيحية الذي حل فيه الاهتمام بمعرفة الرب وتربية خادم الرب، محل اهتمام المثل الأعلى للتربية فيها في العصور القديمة بمعرفة شروط المواطنة وتربية المواطن المؤهل لممارسة حياة المواطنة شخصيا ومدنيا وسياسيا. حيث توجهت عناية التربية المسيحية ومثلها الأعلى في العصور الوسطى إلى الاهتمام بنشر الدين وترسيخه قبل كل شيء، وصناعة السلوك قبل صناعة العقل، وحل الترويض الأخلاقي محل الفلسفة الأخلاقية، وصارت التربية نمطا حياتيا قاسيا غايته الأساسية الزهد والتقشف وتحضير الإنسان للحياة الأخرى، وهو ما كان يتعارض مع النظرية التربوية اليونانية ذات التوجه والنزعة الفردية، والنظرية التربوية الرومانية ذات التوجه والنزعة الاجتماعية. ومن ثم، فقد كان كل ما نشأ عن الرهبنة المسيحية من نشاطات تربوية، تعبيرا عن الاهتمام بالدين والحياة الأخلاقية التي غلب عليها طابع الزهد واستهداف الإعداد لحياة الرهبنة بالتعليم الديني دون العناية بتقديم أي نوع آخر من التعليم ذي الأهداف التربوية الفردية أو الاجتماعية أو السياسية. وبقدر ما اتسم الجانب التعليمي من النظام التربوي الغربي في العصور الوسطى بسمة الخصوصية من حيث اقتصاره على القادرين على تحمل نفقاته، أو على تلاميذ الأديرة وأعضاء الأخويات الرهبانية، فقد لاحظت إحدى الدراسات، اتسام التربية والتعليم في العصور الوسطى بسمتين بارزتين أخريين (عتريسي. 1981. ص439):

- سمة التديّن التي طغت على جوانب الحياة الأوربية كلها بما فيها الجانب التربوي والتعليمي.

- سمة القسوة في تربية الأطفال وتعليمهم، ومن ثم عدم الاهتمام بنمو الطفل وإعداده الفكري والعملي للحياة الاجتماعية.

لذلك، عاشت أوربا في العصور الوسطى الممتدة بين القرنين السادس والثامن الميلاديين، أحلك مراحل التربية والتعليم فيها، إلا ما يتعلق بالدراسات الدينية المهتمة بالقلب والروح أكثر من اهتمامها بالعقل، والمنصبة على الغرض الديني دون غيره، مما فرض توافق كل معرفة وتربية مع تعاليم الكنيسة وأهدافها وتحريم ما سواه. وإذ كان الهدف الأساس للتربية الرهبانية هو خلاص الروح الفردية، فقد اقتصرت تلك التربية على ثلاثة أنواع هي التربية الدينية، والتربية الخلقية، والتربية البدنية المهنية (انظر: التل وشعراوي. 2007. ص ص84-91؛ عاقل. 1981. ص ص7-17؛ شيحة. 2006. ص155-160).

وبعد أن تولى (شارلمان 742-814م) الحكم ملكا للفرنجة ثم إمبراطورا للإمبراطورية الرومانية المقدسة، دعا الكثير من العلماء والأدباء والشعراء لمساعدته في البدء بنهضة دينية ثقافية في أوربا، عرفت نسبة إلى أسرته بالنهضة الكارولينجية، وقام أيضاً بسن القوانين وتنظيم الإدارة في إمبراطوريته وأدخل الكتابة في الشؤون الحكومية. وإذ جمع بين شارلمان ووزيره (الكوين 735-804م) الذي استدعاه عام 782م ليساعده في تنظيم التربية، وأقطعه مطرانية تور التي جعل منها مركزا علميا ودينيا في فرنسا، اتفاقهما على "أن العلم ضرورة لرفاه المجتمع ضرورة الدين والأخلاق"، فقد اتجها معا إلى الأديرة التي كانت المؤسسات الاجتماعية الوحيدة تقريبا في أوربا آنذاك ذات الاهتمام بالعمل التربوي ووسائله التعليمية، للعمل على فتح أبوابها للأطفال الذين لا يتهيئون للرهبنة للدراسة فيها مع من يتهيئون لها، وأطلقت على الأولين تسمية الطلبة الخارجيين لتمييزهم، وصار كل دير مدرسة، وأصبح كل تعليم وتربية يجريان في دير أو مؤسسة يشرف عليها الدير. وأصدر شارلمان في عام 787م وما تلاه أنظمة للمدارس، يبالغ البعض فيعدّها أساس التربية الحديثة، وكان إحياء التعليم في عهده، العمل التربوي غير الرهباني الوحيد في تاريخ التربية بين القرن السابع والقرن الثاني عشر. وكان هدف شارلمان من وراء ذلك هدفا سياسيا أساسا، لأنه أراد منه توحيد أقوام التوتون والرومان، وترويض الفرنجة على المدنية الرومانية، وإدخال التنظيم الاجتماعي إلى حياة الجرمان لإقامة مجتمع أوربي عصري جديد (شعراوي. 2007. ص88؛ عاقل. 1981. ص ص23-24). وجاء

في هذا السياق تأسيس الإمبراطور شارلمان أواخر القرن 8 م مدرسة في بلاطه لتعليم أبنائه وأبناء كبار رجال دولته، كان ينقلها معه حيثما ذهب حتى في حملاته العسكرية، وإنشائه مدارس عليا لإعداد المعلمين والمتعلمين لإدارة البلاد، ولكن تلك الجهود تشتت بعد وفاته وتقسيم إمبراطوريته بين أبنائه (انظر: شيحة. 2006. ص ص156-157).

لقد كانت هذه الجهود التربوية، وما تناثر وتراكم هنا وهناك مما يماثلها، الممهد لانتقال أوربا من عصورها الوسطى المظلمة إلى عصر النهضة، ويمكن أن ندرك أهمية تلك النهضة التربوية وتأثيرها العميق في التحولات الايجابية في الحياة الأوربية آنذاك، إذا ما عرفنا أن بعض الباحثين المتخصصين في الشأن التربوي، يعدّون الانتقال من العصور الوسطى إلى العصور الحديثة في أوربا في أواخر القرن الخامس عشر وأوائل القرن السادس عشر، متصلا بالأساس بما حدث من انتقال وتحول في روح التربية ومحتواها (عاقل. 1981. ص42). وكان من ملامح ذلك، تغير وجهة الاهتمامات التربوية في أوربا عصر النهضة، لتغدو منصبة على الاهتمام بـ:

1. الإنسان بوصفه كائنا خيرا بالأصل والطبيعة بعد أن كانت تهتم في العصور الوسطى بخلاصه في الحياة الأخروية بوصفه كائنا شريرا وخاطئا بالأصل والطبيعة.

1. الإنسان وحياته الدنيوية بعد أن كانت تهتم بحياته الأخروية.

2. الإنسان وسلوكه ببنائه أخلاقيا انطلاقا من الاهتمام به وبحياته الدنيوية

3. الإنسان وسلوكه ببنائه سياسيا انطلاقا من الاهتمام به وبحياته الاجتماعية والسياسية.

وشكلت هذه الاهتمامات ما عرف في تلك المرحلة بالنزعة الإنسانية وما تولد عنها من منهج التربية الإنسانية أو التربية الحرة التي ارتبطت بهذه الحركة، وعكست اهتمامها بصناعة الإنسان بما يؤهله لخوض تجربة الحياة الاجتماعية، وتوجهها إلى شؤون الحياة الدنيوية وزوال الصبغة الدينية عنها وسعيها لنشر

التعليم على أوسع نطاق ممكن وتوفيره للجنسين (انظر: سلطان. 1982. ص ص138- 139).

وولدت في إطار الفكر التربوي في عصر النهضة ق14- ق16، الاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة كلها التي تهتم بالإنسان وتسعى لبناء وتطوير قدراته لإعداده لأداء دوره في المجتمع، عبر بنائه وإعداده عقليا وجسديا ونفسيا واجتماعيا مما جعل هدف التربية في نظر رجال النهضة الأولى صناعة الإنسان الكامل المناسب للمساهمة في نشاط المؤسسات الاجتماعية السائدة (انظر: سلطان. 1982. ص145 وما بعدها؛ عاقل. ص73 وما بعدها). وأسهمت في ولادة هذه النهضة وظهور اتجاهاتها التربوية عناصر وقوى عديدة، تتقدمها حركة الإصلاح الديني التي نشأ عنها المذهب البروتستانتي، وكان أهم أثر تربوي لهذه الحركة، هو افتتاحها مدارس عدة بغية تعميم التعليم وجعله في متناول كل مواطن تجسيدا لفكرتها القائلة بأن سعادة الفرد الأبدية ليست متوقفة على الكنيسة وغفران الكهنة لذنوبه لا بالاعتراف ولا بصكوك الغفران، بل هي متوقفة على رحمة الله أولاً، ثم على عقله وما يقوده إليه من الأعمال الصالحة التي أمرت وأوصت بها الكتب المقدسة (التوراة والإنجيل)، ويقتضي ذلك تعميم التربية والتعليم الإلزاميين، وباللغات المحلية بدل اللاتينية، وللجنسين معا، لتعليم الأفراد جميعا لتمكينهم من قراءة هذه الكتب وفهمها وحتى تفسيرها دون الحاجة إلى رجال الدين، ولعل هذا ما جعل أهم مميزات حركة الإصلاح في أخريات أيامها، لجوء قادتها الدينيين إلى التربية، وعدّهم لها الأداة الأهم في تحقيق الإصلاحات التي دعوا إليها، فكانت الفكرة الحديثة للتربية الابتدائية النتاج الأكيد للمبادئ التي بشرت بها حركة الإصلاح الديني (انظر: عاقل. 1981. ص ص90- 91؛ سلطان. 1982. ص140). وكان من نتائج ذلك، توجه نظريات التربية والتعليم وتطبيقاتها وجهة فردية وجمالية ومادية، واهتمامها بالعالم الشخصي للمتعلم، ومجانبتها لهيمنة الطابع الديني آنذاك، فضلا عن ظهور فكرتي التربية الحرة، والتربية الإنسانية المحدودة التي تفرعت عنها (عتريسي. 1981. ص ص439- 440).

وأتمت حركة الإصلاح الديني في القرن السادس عشر، ما سبق وبدأته في

القرن الخامس عشر حركة السلطات المدنية الهادفة لإخضاع التربية ومؤسساتها التعليمية لرقابتها وإشرافها، دون أن تأخذ في اعتبارها تغيير غاية التربية والتعليم أو طبيعتهما، لأن هدفها بقي بالدرجة الأولى دينيا في البداية، ثم أصبح سياسيا، أكثر منه إنسانيا بالمعنى الواسع (عاقل. 1981. ص96). ولكن وضع التعليم في أوربا تحت الإشراف والتوجيه الحكوميين، ومن ثم تعميمه وتوظيفه في صناعة خصائص الإنسان الاجتماعية أولاً ثم السياسية، لم يبدأ فعليا وعلى نطاق واسع إلا بعد أن تنبه الحكام الأوربيون إلى أهمية ذلك المسعى التربوي الهادف لإقامة مؤسسات صناعة الخصائص الاجتماعية والسياسية للإنسان، وضرورته لقوة أنظمة حكمهم واقتدارها، بعد أن انتشرت بينهم الفكرة القائلة "إن رفاه الدولة متوقف على تربية المواطن الفرد" والتي سبقهم إليها بقرون عديدة شارلمان ووزيره الكوين. وكان حكام الولايات الألمانية، أول من توصل إلى هذه الفكرة وبدأ بتطبيقها، ولأسباب وأهداف سياسية أكثر منها دينية-مذهبية، والذين أعلنوا نتيجة لتلك الأسباب والأهداف، رفضهم تدخل الكنيسة في شؤون ولاياتهم ومنها برامج التربية التي كانت تصممها وتنفذّها بما يناسب أفكارها ومصالحها وأهدافها، فتوجهوا لإقامة المدارس الخاضعة لإشرافهم، وإدارتها بما يناسب أفكارهم ومصالحهم وأهدافهم (انظر: سلطان. 1982. ص141). ولعل أهم تغيير طرا على نظام التربية ووسائله آنذاك، هو تأسيس مدارس عامة تنتظم في مجموعات، وتتعاون في إدارتها الحكومات والبلديات، حيث أنشأت مقاطعة ساكسوني الألمانية في سنة 1528 أول نظام عام للتعليم، يقضي بإنشاء مدرسة ابتدائية تعلم باللغة القومية في كل قرية، وأنشأت مقاطعة ورتمبرغ في سنة 1559 مثل هذا النظام، وتلتها المقاطعات الألمانية الأخرى، وكانت دولة ويمار/ فايمار هي التي تبنت عام 1619 مبدأ التربية الإلزامية للجنسين ولكل الطبقات، وقضى القانون الذي أصدرته حينئذ بوجوب ذهاب جميع الأطفال إلى المدرسة ما بين السنة السادسة والثانية عشرة (عاقل. 1981. ص ص97-103). وإذ توسع نطاق مدارس التعليم الأولي العامة باللغات المحلية، وزادت أعدادها، وكثر الملتحقون بها، أصبحت هذه المدارس فيما بعد أساس الاتجاه الوطني الحكومي في التربية (انظر: سلطان. 1982. ص143)

وتأثرت التحولات التي بدأت تطرأ على عمليات الهندسة الاجتماعية في مراحلها الأولى في أوربا عصر النهضة والعصر الحديث، بأهداف ونتائج حركة الإصلاح الديني، والتوجهات المدنية للحكام بعيدا عن الكنيسة وسلطتها، ثم تأثرت في المراحل اللاحقة بانتقال أوربا اقتصاديا من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي، وسياسيا من الدولة الفردية الاستبدادية، إلى الدولة الفردية الدستورية، ثم إلى الدولة الفردية الدستورية الليبرالية، ثم إلى الدولة الدستورية الليبرالية الديمقراطية، وتمثلت تلك التحولات في:

- تغيير المضمون الديني المذهبي للعملية التربوية من مضمون مسيحي دينيا وكاثوليكي مذهبيا إلى مضمون مسيحي دينيا وبروتستانتي مذهبيا، ثم تغير هذا المضمون لاحقا وبشكل جذري من مضمون ديني مسيحي كاثوليكي وبروتستانتي إلى مضمون مدني لا ديني ولا مذهبي.

- تغيير الجهة المشرفة على المؤسسات التربوية العامة (المدارس) من الكنيسة إلى السلطة المدنية، وهو ما بدأ أولاً في البلدان الأوربية التي اعتنقت المذهب البروتستانتي ثم اتسع نطاق تطبيقه ليشمل البلدان الأوربية الكاثوليكية لاحقا.

- تغيير هدف العملية التربوية وفقا للفكرة القديمة-الجديدة القائلة إن رفاهية الدولة وقوتها مصدرهما تربية مجتمعها وأفراده تربية تؤهلهم للأدوار التي تحتاجهم الدولة للقيام بها.

- تغيير هدف العملية التربوية وفقا لمقتضيات التحول من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي، وضرورات تقوية الدولة في صراعاتها مع الدول الأخرى في إطار النظام الاجتماعي-الاقتصادي الرأسمالي الذي يتميز بشدة طابعه التنافسي.

ووضعت هذه التحولات، وبشكل تدريجي، نهاية لعصر النزعة الإنسانية التقليدية ذات المنهج الترويضي التي كانت السائدة في أوربا في بدايات العصر الحديث، وأحلت محلها في أواخر القرن الثامن عشر النزعة الإنسانية الجديدة التي اتخذت فيها التربية هدفا جديدا لها، وخصوصا في ألمانيا، انصبّ على

تنمية النزعة الفردية، والروح الوطنية أو القومية، وتقوية الاستعداد الفردية والمجتمعية لتحمل المسؤوليات السياسية. ولكن النزعة الجديدة وأهدافها، عادت فتراجعت مرة أخرى لصالح الاتجاه الترويضي حتى أن فردريك وليم (الملقب وليم/ غليوم الثاني) ملك بروسيا وإمبراطور ألمانيا قال في عام 1892: "لو ناقشت هؤلاء السادة (مناصري التربية الكلاسيكية الضيقة) وحاولت إقناعهم أن الطفل يجب أن يهيأ للحياة ومشاكلها، لقالوا لك بأن هذا ليس من عمل المدرسة التي تستهدف ترويض النفس، وأن هذا الترويض إذا حسن، يُمكّنُ الطفل من القيام بكل ما هو ضروري في الحياة، وأنا اعتقد انه ليس بالإمكان قبول هذه النظرية بعد الآن" (عاقل. 1981. ص139).

الهندسة الاجتماعية العربية-الإسلامية في العصور الوسطى:

كانت التربية عند العرب في جاهليتهم، بدوهم وحضرهم، وكما هي عند غيرهم من المجتمعات والحضارات، ترمي إلى إعداد النشء ليتعلموا جسديا وسلوكيا طرق آبائهم ويكتسبوا مهارات أسلافهم في تحصيل ما هو ضروري ولازم لحفظ الحياة، فيأخذوا بما تعلموه في تحصيل ضروريات حياتهم وتوفير الأساسي من شروطها في الحرب والسلام، وتأهيلهم عقليا ليتعلموا أفكار أسلافهم ويكتسبوا قيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، وكان الحضر منهم يستهدفون من إعداد النشء وتأهيلهم إتقانهم للمهن التي توفر لهم أرزاقهم وتؤمن متطلبات حياتهم وهي في الغالب مهن يدوية (شيحة. 2006. ص186؛ التل وشعراوي. 2007. ص96). ولا يختلف جوهر هاتين التربيتين، وكل تربية أخرى غيرهما في كل زمان ومكان، طالما أن التربية بكل أنواعها تتفق على استهداف صناعة الأجيال الجديدة في كل مجتمع صناعة تعدها وتؤهلها لمواصلة الحياة التي عاشها آباؤها وأسلافها من قبلها بوسائل وأساليب متماثلة، ووفق أفكار وقيم وسلوكيات متشابهة مع مراعاة الاختلافات بين البيئات والمجتمعات في طبيعتها وخصائصها. وإذ كان يغلب على البيئة العربية في بدوها وحضرها الطابع القبلي، فقد كان من الطبيعي أن تكون فيها الأسرة، وامتدادها الاجتماعي القبيلة، هي المؤسسة التربوية الأولى والأهم، حيث كان الطفل يأخذ عن أسرتيه الصغيرة والكبيرة (القبيلة) معارفها وقيمها وسلوكياتها وتقاليد حياتها وأساليب تصرفها.

وكان أمر التربية على كل حال من أحوالها معتمدا على تقليد الأهل والجيران والأصحاب، وخصوصا الكبار منهم، ومحاكاتهم والاقتداء بهم، أما مجالس الآداب والأسواق وميادين الحرب ومنتديات القبائل فكانت مواقع للتربية والتعلم للجميع صغارا وكبارا أقرباء وغرباء.

وبظهور الدعوة الإسلامية وانتشارها بين العرب، أصبح "الإسلام مدرسة المسلمين"، وانعكس ذلك فيما "حاول الإسلام فعله من خلال توجهه إلى خلق مجتمع جديد نقيض لمجتمع الجاهلية"، لتغدو "الرسالة الإسلامية بمجملها..رؤية تربوية كاملة لمجتمع كان أحوج ما يكون إلى إعادة تربية" (رضا. 1989. ص9)، وباتت غاية الهندسة الاجتماعية عند المسلمين هي نشر الدين، وصناعة الأجيال الجديدة وإعادة صناعة الأجيال القديمة على عقائده وقيمه وسلوكياته، أخذا بحلاله وامتناعا عن حرامه، بما يستجيب لتلك العلاقة الوثيقة والأكيدة بين الهندسة الاجتماعية في أي مجتمع والعقيدة السائدة فيه بوصفها (الإطار المرجعي) لكل جوانب حياته وفي مقدمتها هذه الهندسة، وإلا لما كان لتلك العقيدة من فرصة للبقاء ولا قدرة على الاستمرار ولا التأثير في الحياة (انظر: علي. 1991. ص13). واقتضى هذا الارتباط بين التربية والنظام العقائدي الإسلامي في بادئ الأمر إضافة مؤسسة (المسجد) كمؤسسة جديدة إلى جانب مؤسستي الأسرة والقبيلة لتشاركهما في تولى مهمة التربية، وباتساع الدولة الإسلامية وازدياد تقدمها وتحضرها، واحتكاكها بالمجتمعات والحضارات الأخرى، أضيفت إلى تلك المؤسسات مؤسسة التعليم التي بقيت لزمن طويل مؤسسة خاصة وغير إلزامية، تَغلِبُ عليها الأغراض الدينية واللغوية، مما جعل أمرها بيد علماء الدين واللغة أولاً، ثم شاركهم في ذلك المفكرون والعلماء المسلمون في كل الحقول الدينية والمدنية والميادين الاجتماعية والطبيعية، لتصبح التربية مرة أخرى مقترنة بالتعليم ومصاحبة له ومتكاملة معه. وإذا كان ما كتبه عامة المفكرين المسلمين عن التربية، مختلفا في التفاصيل، فإنه متفق في الأساسيات التربوية التي تتقدم فيها المقاصد والغايات الدينية الأخروية على المقاصد والغايات الاجتماعية الدنيوية، ولكن دون إهمال للثانية ولا تغاض عنها، يحكمها في ذلك انطلاقها جميعا مما يسميه أحد الباحثين (النظرية الإسلامية التربوية) التي تجمع بين الاثنين، وتوازن بينهما (قباني. 1981.

ص104). وكان للكثير من الخلفاء والوزراء المسلمين اهتمامهم بشؤون التربية والتعليم، وحرصهم عليها، وإنفاقهم بسخاء لتنميتها وتطويرها وتشجيع الناس على الإقبال عليها حتى أن العديد منهم أقام المدارس والجامعات على نفقته، وخصص الرواتب للعلماء والمتعلمين فيها والقائمين على خدمتهم.

ويسجل أحد الباحثين للتراث الفكري التربوي في الحضارة العربية الإسلامية، تميزه بخصائص لعل أبرزها (علي. 1987. ص10 وما بعدها):

- الموسوعية: إذ لم تظهر النشاطات التربوية الفكرية منها والعملية بشكل مستقل قائم بذاته، بل جاءت متصلة بأنشطة فكرية وعملية أخرى ومتفرعة عنها.

- الاجتماعية: إذ استجابت النشاطات التربوية الفكرية منها والعملية لاحتياجات الناس ومتطلباتهم في الحياتين الدنيا والآخرة.

- اللاإقليمية: إذ لم تظهر النشاطات التربوية الفكرية منها والعملية على يد المسلمين من العرب فحسب، بل شاركتهم فيها الشعوب والأقوام كلها التي اعتنقت الإسلام، وشاركت في بناء حضارته وإقامة دوله.

ونضيف إليها أيضاً الخاصيّة الدينية التي جعلت النشاطات التربوية الفكرية منها والعملية في الحضارة العربية الإسلامية مرتبطة بالدين الإسلامي ارتباطا وثيقا وعميقا، ولكن دون أن يجعل منها ذلك الارتباط لا نشاطات دينية خالصة ولا دنيوية محضة، بل كانت نشاطات ذات طبيعة مركبة دينية ودنيوية في آن واحد، لإعداد النشء والأجيال للدنيا والآخرة معا، فالدنيا هي الممر والطريق إلى الآخرة، وفَلاحُ العمل الدنيوي وصلاحه هو علة الفَلاح وسبب النجاة في الآخرة. لذلك كان هدف التربية الإسلامية مختلفا عن هدفها في الحضارات الغربية القديمة والوسيطة، فإذا كان هدف التربية عند اليونان والرومان هو الدنيا، وكان هدف التربية المسيحية هو الآخرة، فقد حض الإسلام على الجمع بين الاثنين، أخذا بقوله تعالى في كتابه العزيز ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾ [القصص: 77]، وقوله صلى الله عليه وآله وسلم (اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا). ويستند استهداف التربية في الإسلام للإنسان إلى قول الله تعالى ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَـٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ

تَشۡكُرُونَ ﴾ [النحل: 78]، وفي ذلك إبلاغ للإنسان أنه يولد دون أي علم أو أية معرفة، لكنه يولد مزودا من الله تعالى بأدوات المعرفة، ولا حكمة في تزويده بأدوات لا يمتلك القدرة على تعلم استخدامها والانتفاع بها (علي. 1991. ص30).

ويرى باحث آخر أن أغراض التربية الإسلامية، ساوت بين الرجل والمرأة، وكانت هذه الأغراض (الإبراشي. ب ت. ص ص 9-12، ص ص44-55):

- التربية الخلقية
- العناية بالدين والدنيا معا.
- العناية بالنواحي النفعية.
- دراسة العلم لذات العلم.
- التعليم المهني والفني والصناعي لكسب الرزق.

وراعت السنة النبوية الشريفة في التربية مسائل جوهرية، قل الانتباه إليها من المهتمين بشؤون التربية قديما وحديثا، ولم تغد موضع اتفاق بينهم إلا في وقت متأخر، مثل (الزنتاني. 1993. مواضع مختلفة):

- اختلاف الخصائص والقدرات الشخصية الموروثة والمكتسبة، وتنوع الظروف البيئية الطبيعية والاجتماعية، وفي ذلك تقدير واضح وكبير لأثر هذه الظروف والخصائص وعلاقاتها التفاعلية في مقدمات التربية ونتائجها.

- الجزاء كوسيلة تربوية، يستخدمها المربي، عند الضرورة، استخداما عادلا، وبلا إفراط ولا تفريط، للثواب على الحسنة أو العقاب على السيئة، وألا يكون الجزاء (بالثواب أو العقاب) في حد ذاته غاية التربية، بل وسيلة من وسائل تحقيق غايتها.

- تعدد الأساليب التربوية وتنوعها بين النصح والإرشاد، والتذكير، والقدوة الحسنة، والإيضاح، وضرب الأمثال، والحوار، والاستجواب، والتفكير المنطقي، والربط بين التوجيه والمواقف، والممارسة العملية، والقصص، والحكم القصيرة، والترغيب والترهيب، والتوبة والغفران.

- تكامل التربيتين الفكرية والجسدية لتحقيق هدف تربية الإنسان تربية فكرية عقلية وقيمية روحية وسلوكية جسدية.

- تكامل التربيتين الفردية والاجتماعية.

ويمكن العودة في هذا الخصوص إلى ما ذهب إليه العديد من المفكرين المسلمين من الاعتقاد بأن الحاجة إلى التربية أو التنشئة أو الهندسة الاجتماعية، ومن ثم الحاجة إلى المربي أو المنشئ أو المهندس الاجتماعي، مرجعها إلى أن العوام مكبلون بالحواس والماديات، ومنشغلون بظاهر الأشياء عن باطنها، وبظاهرتها عن باطنها وجواهرها وحقائقها، لذلك، فإنهم عاجزون عن بلوغ الحقائق بأنفسهم، بما يجعلهم في حاجة إلى الأنبياء لإبلاغهم بالشريعة الإلهية، وإفهامهم مبادئها، وتعليمهم أحكامها، وأخذهم بنواهيها. وتنعكس هذه الصورة على المستوى الإنساني الاجتماعي في صورة الهندسة الاجتماعية ومضمونها الثقافي ودور القائمين عليها من المهندسين الاجتماعيين (الأنبياء ومن سار على نهجهم ودعا بدعوتهم) في إيصال هذا المضمون إلى أفراد المجتمع، وإفهامهم مبادئه، وتعليمهم أحكامه، وأخذهم بنواهيه.

وكان من أعلام الفكر التربوي في الإسلام الفيلسوف (أبو علي الحسين بن عبدالله الملقب ابن سينا 370-428هـ/ 980-1037م) الذي أسس لمدينته الفاضلة ذات الطابع الإسلامي، بتأكيده أن أَحكام هذه المدينة فيما يتعلق بالأولاد وتربيتهم، ومسؤولية الأبوين عنهم، وواجباتهم نحو أبويهم، لا بد أن تكون من وضع ألسان أو الشارع (صاحب ألسُنة أو الشريعة) الذي يقول إنه يجب أن: "يسن في الولد أن يتولاه كل واحد من الوالدين بالتربية، أما الوالدة فبما يخصها، وأما الوالد فبالنفقة، وكذلك الولد أيضاً يَسُنُّ عليه خدمتهما وطاعتهما وإكبارهما وإجلالهما، فهما سبب وجوده، ومع ذلك فقد احتملا مؤونته التي لا حاجة إلى شرحها لظهورها" . وعالج ابن سينا موضوع التربية والتنشئة الأخلاقية، وأساليبها ومراحلها ومفرداتها، بتفصيل نسبي في عملين من أعماله هما (رسالة في السياسة ورسالة المغربان)، مرسياً أسس نظرية تربوية أخلاقية إسلامي، تتسم بقدر كبير من الابتكار والحيوية، كما وردت لديه آراء أخرى في هذا الخصوص في مواضع متفرقة من رسائله وكتبه الباقية. وتعني

التربية عند ابن سينا "تسوية المزاج"، لتنطلق عنده من منهجية واقعية عملية، تدرك أن مصلحة الإنسان "تدعو إلى أن تكون في جملة الأفعال التي من شأنه أن يفعلها، أفعال لا ينبغي له أن يفعلها، فيُعلّم ذلك صغيراً وينشأ عليه، ويكون قد تعود منذ صباه سماع أن تلك الأفعال ينبغي أن لا يفعلها حتى صار هذا الاعتقاد له كالغريزي، وأفعال أخرى بخلاف ذلك وتسمى الأولى قبيحة والأخرى جميلة"، وعليه، فالأصل في التربية عنده هو الاعتياد الذي يجعل الإنسان نتاجا لما تتم تربيته عليه، لا نتاج طبائع خيرة أو شريرة، يتعذر تعليلها منطقيا أو عمليا، لأنه "ليس يمكن أن يُفطر الإنسان بالطبع ذا فضيلة أو رذيلة، لكنه يمكن أن يفطر معداً نحو أفعال فضيلة أو رذيلة فيسهل عليه أفعال إحداهما، وليس ذلك الاستعداد فضيلة ولا رذيلة". ويعطى ابن سينا للتربية المبكرة وما يعتاد عليه المتربي، أثرهما البالغ في غرس الأخلاق الفاضلة في الإنسان، لأن الأخلاق ليست طبعاً بل اكتساباً، إذ "إن كل إنسان مفطور على قوة بها يفعل الأفعال الجميلة، وبتلك القوة بعينها يفعل الأفعال القبيحة، والأخلاق كلها، الجميل منها والقبيح، هي مكتسبة، ويمكن الإنسان متى لم يكن له خلق حاصل أن يحصله لنفسه، ومتى صادف أيضاً نفسه على خلق حاصل أن ينتقل بإرادته إلى ضد ذلك الخلق"، وتضطلع بالدور الأساس في ذلك كله "العادة.. وأعني بالعادة تكرير فعل الشيء الواحد مراراً كثيرة زماناً طويلاً في أوقات متقاربة". وينطلق ابن سينا، من إدراكه لأهمية الاعتياد في التربية وتحديد خصائص الأخلاق الإنسانية، ليجعل "أول منازل التدبير المدني، الاعتياد"، ويدعو للاهتمام المبكر بها، "فإذا فطم الصبي عن الرضاع، بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوئ الأخلاق وتنثال عليه العادات الخبيثة، فما تمكن منه من ذلك، غلب عليه، فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً".

وانتهى اهتمام الشيخ الرئيس بالتربية إلى اهتمامه أيضاً بكل ما يرتبط بالطفولة من قضايا ومشكلات بدءاً بحسن تسمية الطفل واختيار مرضعته والتحقق من صفاتها، وصولاً إلى أخلاق معلميه وآدابهم، ونوع رفاقه في حلقات الدرس، وأثر الاقتداء والمشاهدة والأخذ عن الأقران في أخلاقه، مؤكداً على

الحاجة للعقوبة لتعليم الأطفال ونهيهم وردعهم، مع ضرورة أخذ الطفل بآداب الدين وأخلاقياته منذ الصغر، مبيناً أثر الموسيقى والشعر والسيَرِ الحسنة في تعليم الأطفال وغرس مكارم الأخلاق في نفوسهم. وينطلق ابن سينا من إدراكه لأهمية العادة والتعود في التربية ورسم معالم الخلق والسلوك الإنساني، فردياً وجماعياً، لتحديد مراحل وأساليب وبرامج كل من العمليتين التربويتين (العلمية الثقافية، والحرفية المهنية)، مفصلاً في متطلبات وأسس كل منهما، ومبينا أيضاً الدور المهم للحكام في رسم الملامح الأساسية للأخلاق الفردية والاجتماعية حين يبحث في منازل (مراحل/مستويات/أساليب) التدرج في تقويم النفوس في أفعالها، فيراها أربع منازل: اعتيادية، وإخبارية، وخطابية شعرية، وعلمية، ثم يبين أن "....أول الطريقة الأخلاقية الاعتيادية بأن يعوَّد الصبي الأخلاق الجميلة...إما بحسب قبوله بأن تنهاه عن خلق قبيح بالتفزيع وتجلبه إلى الجميل بالإلذاذ، وإما بحسب السياسة بأن يقع أمر ونهي بالجري على عادة أبويه وجيرانه ومدينته وذلك مع الترعرع، وإما بحسب الشريعة بأن يؤخذ بالصلاة وترك الأغذية الملذة، ثم بالكلف الثقال من الصوم وغيره مع التمكن. ثم نرتقي معه من الطريقة الاعتيادية إلى الطريقة الإخبارية بأن يؤدب بأخبار عن السلف وعن الأقران الحاضرين وذكر الصالحين منهم والأبرار في أخلاقهم، ويرتقي إلى منزلة أقوى في تقويم الأخلاق بصناعة الشعر والخطابة في تأكيد صحة المحاسن، ثم إلى الطبقة العليا في إقامة البراهين على أن الطباع الإلهية أشرف من الحيوانية والارتقاء إليها شريف وهذا بالعفة والشجاعة والحكمة.

وتلمَّسَ ابن سينا دور الحكام في إصلاح المدينة وأخلاقها، أفراداً وجماعات، فيما قال إننا "...نراه من أصحاب السياسات الجيدة وأفاضل الملوك، فإنهم إنما يجعلون أهل المدن أخياراً بما يعودونهم من أفعال الخير، وكذلك أصحاب السياسات الرديئة والمتغلبون على المدن يجعلون أهلها أشراراً بما يعودونهم من أفعال الشر"، ويجعل مصدر هذا الاعتياد أن الملك "....يأمر أن تقرأ في مجامع الأسواق والمصليات أخبار أصحاب السياسات والملوك المتقدمين، ويرتقي من ذلك إلى أن يلتزم العلماء بالخطابات والشعر ونظم الأقاويل المستحسنة، ويمزج ذلك بتهديد ووعد ووعيد. ثم يأمر بتدوين ذلك في

الكتب وأخذ الناس بقراءتها". وإذا كان ابن سينا قد حدد مسؤوليات الحكام من قبل في اضطلاع السانِّ بمهمة صياغة السُنن والتشريعات الأخلاقية، ثم مسؤولية خليفته عن تطبيق تلك السُنن والتشريعات، وأخذ الناس بها والعمل على حمايتها. فقد ألقى على عاتقها مسؤوليات جديدة تتمثل في العمل على رسم معالم الأخلاق والسلوك الفردي والجماعي عبر الصلة الوثيقة التي أقامها بين الأخلاق الجميلة والفضائل من جهة، والأسلوب التربوي من جهة ثانية، ومسؤولية ألسانُّ أو الشارع ثم سلطة الخلافة عن ذلك كله من جهة ثالثة، فغدت آراؤه ونظرياته الأخلاقية التربوية وطيدة الصلة بفكره السياسي تدعَمه وتسنده، بقدر ما تعتمد عليه وتستند إليه (مراد. 1999. ص ص149-151).

وجعل الفقيه الشافعي أبو حامد الغزالي من التربية مدارا من مدارات اهتمامه، وموضوعا من المواضيع التي اهتم بها وكان له رأي فيها، وهو رأي لم يكتف بعرضه في رسائل تربوية متخصصة فحسب، بل وعرضه في مؤلفاته الأخرى أيضاً بما تضمنته من جوانب تربوية مهمة (قباني. 1981. ص103)، حيث تعامل "تعاملا مباشرا مع التربية في كتابيه (إحياء علوم الدين) ورسالته (أيها الولد)"، فضمّن الأول بعض المبادئ التربوية، وعرض في الثاني نظريته التربوية (رضا. 1989. ص ص45-46). وكان من آرائه التربوية ما تقدمت الإشارة إليه في الفصل السابق من أن أصل الخلقة الإنسانية هي الفطرة المعتدلة التي تعاد صياغتها بالتربية، لأن النفس مثل البدن في خلقهما ناقصين محتاجين إلى الاكتمال وهو ما تحققه التربية للنفس، وأن قلب الطفل طاهر كجوهرة ساذجة خالية من كل نقش، لذلك، فهي قابلة لكل نقش، ومائلة إلى ما يمال بها إليه، وهذا ما جعله ينظر إلى الطفل على أنه أمانة عند والديه، "ومهما كان الأب يصونه عن نار الدنيا، فبأن يصونه عن نار الآخرة أولى، وصيانته بأن يؤدبه ويهذبه" (الغزالي. 1988. ص259). وأسس ذلك عند الغزالي لعدِّ صناعة التعليم أشرف الصناعات بدليل النقل والعقل، فدليل النقل يُخبرنا أنه روي عن الرسول (ص) أنه قال (إنما بُعثت معلما)، ودليل العقل يخبرنا أن المعلم متصرف بعقل الإنسان ونفسه، والإنسان أشرف مخلوق على الأرض، فالصناعة المتصرفة به هي أشرف الصناعات، "واقتداءً بصاحب الشرع، اعتبر الغزالي

التربية والتعليم رسالة" (دخل الله. 1996. ص127)، وانطلق في ذلك "من نظرته العقدية ونظرة الإسلام للتربية والتعليم" (دخل الله. 1996. ص130)، وكانت غايته التي يسعى إليها "هي توجيه الفرد إلى الله (لأن الدنيا مزرعة الآخرة وهي الآلة الموصلة إلى الله عز وجل لمن يتخذها آلة ومنزلا ولم يتخذها مستقرا ووطنا)" (رضا. 1989. ص46).

وحدد الغزالي مفهومه للتربية عندما قال "ومعنى التربية، يشبه فعل الفلّاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع، ليحسن نباته ويكمل ريعه" (دخل الله. 1996. ص136)، والتربية عنده "من أهم الأمور وأوكَدِها" (الغزالي. 1988. ص259)، وأهم أغراضها هو التقرب إلى الله تعالى والنجاة من النار في الآخرة باكتساب الفضائل والأخلاق الحسنة بالتأديب والتهذيب وتعليم محاسن الأخلاق. وتبدأ التربية عند الغزالي منذ الولادة، فيراعى في حضانة الطفل وإرضاعه اختيار المربيات والمرضعات العاقلات الصالحات المتدينات، والمبادرة المبكرة إلى تأديبه بالأخلاق الكريمة والعادات الحميدة، وتعويده على خشونة الطعام واللباس والفراش، وتعليمه القرآن وأحاديث الأخيار والأبرار ليُغرس في قلبه حب الصلاح وأهله، وأخذه بحظ وافر من اللعب ليستريح من تعب التعلم ولا يموت قلبه ويبطل ذكاءه، وحفظه من قرناء السوء لئلا تنتقل أخلاقهم إليه كانتقال الأمراض من المرضى إلى الصِحاح، ومكافأته على الخلق الجميل والفعل الحميد وتشجيعه عليه، ولومه وتعنيفه باقتصاد ودون مبالغة ولا إسراف عند وقوع الذنوب. ويؤكد الغزالي على ألا تكون تربية الأطفال ومعاملتهم على طريقة واحدة، فاختلاف أمزجتهم وطباعهم وأعمارهم وبيئاتهم، يقتضي أخذهم بطرق مختلفة في التربية والمعاملة (الغزالي. 1988. ص ص259-263). وكانت الغايات الاجتماعية واضحة في منظور الغزالي التربوي، لأنه لم يكن يرى في التربية مجرد ضرورة فردية، "بل ضرورة مجتمعية أيضاً" (دخل الله. 1996 ص142)، وبلغ اتساع آفاق التربية عنده، أنها امتدت لتشمل بنطاقها التربية الروحية، والعقلية، والأخلاقية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية (انظر: دخل الله. 1996. ص ص151-191).

ويمثل الفكر التربوي عند المؤرخ وعالم الاجتماع والفقيه المالكي

عبدالرحمن ابن خلدون جزءا من فكره التاريخي والاجتماعي الشامل الذي رأى فيه تميّز الإنسان عن سائر المخلوقات بالفكر الذي يستدعي بطبيعته سعيه لتحصيل ما ليس عنده من إدراكات، بالرجوع إلى غيره ممن سبقه بعلم أو زاده بمعرفة، يحتاج إليهما في حياته وصنائعه. ولا يرجع ابن خلدون إلى الأسس الدينية لتفسير حاجة الإنسان للعلم والتعلم، بل يرجع في ذلك إلى الحاجة الطبيعية في المجتمع الإنساني للبحث عن القوت، وحيث إن الصنائع أوسع أبواب هذا البحث، فإن الإنسان يحتاج في النهاية إلى تعلم هذه الصنائع من إنسان آخر سبقه إلى تعلمها وإتقان مهاراتها، ثم يضيف إلى ذلك حاجة الإنسان العامة للتعلم والتعلم تلبية لاحتياجات العمران البشري، وحاجته الخاصة إلى معرفة الأحكام الشرعية (شمس الدين. 1991. ص ص57-84). وأرجع حسين عبدالله بانبيله عناية ابن خلدون بشؤون التعليم ومسائل التربية إلى عاملي اهتمامه بالظواهر الاجتماعية ودراسته لها، وممارسته التدريس في كثير من وظائفه التي تولاها، مما دفعه لتخصيص فصل في مقدمته لمعالجة مباحث التربية والتعليم بصورة مباشرة، فضلا عما أورده من آرائه بشأنها في ثنايا الفصول الأخرى من المقدمة بصورة غير مباشرة (بانبيله. 1984. ص83). ورأى محمد جواد رضا أن ابن خلدون أنتج "فكرا تربويا متميزا، اقترن باسمه..حتى لقد كانت آراؤه التربوية فتحا جديدا في الفكر التربوي الإسلامي، تَجَسَّدَ في الرضا من العلوم بما كان موصولا بحاجات الإنسان المباشرة، روحية كانت أم مادية، وفي الاعتراف بـ (العقل) مصدرا مستقلا من مصادر المعرفة الإنسانية، وجعل البحث عن الحقيقة سببا طبيعيا من أسباب الوجود الإنساني". ويستند القول بتميز فكر ابن خلدون التربوي إلى إدراجه التعليم في جملة الصنائع التي يحتاج الإنسان إلى تعلمها، لما يكشف عنه ذلك من نزعته الذرائعية التي تؤكد "الطبيعة العملية الخبروية للتعليم وعملية التعلم، وهذه نظرة مهنية تفرد بها ابن خلدون..ولم يسبقه إليها إلا إخوان الصفا الذين ادخلوا التعليم في باب الصنائع..ولكن بدرجة اقل وضوحا مما فعل" (رضا. 1989. ص155، ص156).

ويحدد رضا ملامح تميز الفكر التربوي عند ابن خلدون، فيما لاحظه من طابعه الاجتماعي-السياسي المتجلي في (رضا. 1989. ص ص167-169):

- إن بحث ابن خلدون في التربية لم يبدأ من الدين ولا الفلسفة، بل من العمران البشري أو الاجتماع الإنساني وما فيه من ظواهر التوحش والتأنس والعصبية تغلب البشر بعضهم على بعض مما جعله يرى في القهر والغلبة مصدرا من مصادر (التعلم الجماعي).

- إن ابن خلدون يجعل (التعلم الفردي) أيضاً، معتمدا في جانب منه على القهر والغلبة، إذ يتلقن الأبناء أفكار آبائهم وطرائق سلوكهم، لما لآبائهم من الغلبة عليهم، ليكون القهر أول مصدر من مصادر التعلم عند الفرد.

- إن ابن خلدون يقترب من أفلاطون فيلسوفا سياسيا يتعامل مع التربية من حيث هي عنصر من عناصر تكوين الدولة وأداة من أدوات صنعها، حيث استخلص ابن خلدون من استقرائه لقوانين الاجتماع الإنساني أن التربية ليست فقط من الصنائع، بل هي أم الصنائع.

- إن ابن خلدون ربط بين التربية والتحضر فجعل التربية ظاهرة حضارية، وقال إن التعليم والتعلم لا يزدهران إلا في البيئة الحضرية.

- إن ابن خلدون لم يُغفل وظيفة التربية في تعليم الناس طاعة الحاكم والخضوع له بمقتضى الفكرة والسياسة المكتسبتان بالتعلم، لا بالقوة القاهرة وحدها، لأن العدوان يعرض للناس في اجتماعهم بمقتضى الغضب والأنفة والقوة البشرية بما يحوجهم للوازع الذي هو الحاكم الذي لا بد لهم من طاعته.

- إن ابن خلدون لم يغفل وظيفة التربية في المساعدة على تيسير التحولات الحتمية الحدوث في الحياة الإنسانية بتدريب الفكر على تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات ليسترشد إلى الحلول التي تتطلبها مشكلات التطور المستجدة دائما.

وإذا كان ابن خلدون، قد عرض أفكاره التربوية والتعليمية التي اتفق بعضها "مع التجارب العلمية الحديثة في علم النفس التربوي"، ودعا فيها إلى تقديس الدين وإجلال مبادئه وعلومه النقلية، بقدر ما دعا فيها أيضاً إلى الحرية الفكرية في طلب العلوم الطبيعية، مما كان "أثرا لمحاولة التوفيق بين الدين والفلسفة في تقسيمه للعلوم"، فقد انتقد أيضاً ما ساد عصره ومجتمعه من تلك

الأفكار، وبين سوء بعض المؤلفات التعليمية ومقدار ضررها، وحث على الرفق بالأطفال في تأديبهم، ونصح بتدريبهم وتعليمهم تبعا لقدراتهم ومستوياتهم (بانبيله. 1984. ص 85، ص117، ص84، ص85). وكان مما انتقده ابن خلدون، أربع قضايا تعليمية أساسية هي (بانبيله. 1984. ص ص89-106؛ رضا. 1989. ص ص162-166):

- أسلوب التلقين المعتمد في تعليم الصغار دون مراعاة لاستعداداتهم الخاصة، ودعوته إلى إحلال التدرج في التعليم مادة وموضوعا محله.

- أسلوب التوسع والاستغراق في علوم ليست مقصودة ولا مطلوبة لذاتها، ومن ثم فقد دعا للتمييز بين علوم مقصودة ومطلوبة لذاتها (الشرعيات والإلهيات والطبيعيات)، أجاز التوسع فيها والاستزادة منها، وعلوم مقصودة ومطلوبة كوسيلة وآلة لتحصيل وفهم العلوم المقصودة لذاتها (العربية والحساب والمنطق والفلسفة)، ألحَّ على ضرورة الاقتصاد فيها لئلا يخرج تحصيلها عن غايته فيكون لغوا يضيع فيه الجهد والعمر، وشاغلا عن تحصيل الأولى والتوسع والتعمق فيها.

- أسلوب حشو ذهن المتعلم بما لا نفع فيه على المدى البعيد، والإكثار من التأليف واختلاف المصطلحات في العلوم مما يجهد المتعلم ويوقعه في التقصير، كما شجب أيضاً تلخيص العلوم وموادها بما يخل بمعانيها ووضوحها ويؤدي إلى فساد التعليم والإخلال بالتحصيل.

- أسلوب القسوة والشدة في معاملة المتعلمين تحت قناع الحزم، وتعويضا عن التقصير في تفهيم المتعلمين وتوجيههم وتقويم أخطائهم، ملاحظا ما يمكن أن يتسبب فيه ذلك من الانحرافات النفسية والسلوكية عند المتعلمين.

وحدد ابن خلدون أهداف العملية التربوية، بما في ذلك الجزء التعليمي منها في (شمس الدين. 1991. ص ص85-94):

- تربية المَلَكات.

- اكتساب الصناعة.

- البناء الفكري السليم.

وأسس ذلك على تقريره جهل الإنسان بذاته وعلمه بالاكتساب، ومن ثم إدراكه قدرته على التعلم (رضا. 1989. ص144). وتعني قدرة الإنسان على التعلم، قابليته للتأثر بالتربية والتشكل على أساسها بناء على اعتقاده بتدرج مراتب الموجودات الأرضية من الأدنى (المعدن) صعودا إلى الأعلى (النبات ثم الحيوان)، وصولا إلى أعلى مراتبها متمثلة في الإنسان صاحب الفكر، وأن آخر كل مرتبة من مراتب هذه الموجودات، متصل بأول المرتبة التي تعلوه، ويعني هذا الاتصال لديه استعداد من في المرتبة المتصلة بما فوقها أن يصير أول ما يليه من تلك المرتبة (انظر: عاقل. 1981. ص ص63-64)، وبذلك فإن الإنسان قادر على الانتقال من مرتبة إلى أخرى، والتشكل تشكلا جديدا يرتقي به من مرتبته إلى المرتبة الأعلى بالتربية التي يُفترض أن يكون ذلك هدفها ومبتغاها.

واهتم بالشأن التربوي من فقهاء الإمامية (زين الدين بن نور الدين علي بن أحمد بن محمد الجباعي العاملي والمعروف بالشهيد الثاني 911-965هـ/ 1505-1558م)، الذي عرض، كغيره من فقهاء المسلمين، فكره التربوي في مصنفات خاصة، فضلا عما عرضه من آرائه التربوية في مصنفاته العامة والخاصة الأخرى، وأكد في تلك الآراء على أهمية العلم وبيان فضله وفضل تعليمه وتعلمه، بوصفه أداة التربية ووسيلتها الأهم لنيل الثناء في الدنيا وبلوغ أرفع الدرجات في الآخرة، بما يؤكد ضرورة العلم للإنسان في الحياتين حتى جعله مقياسا للتعرف على الإنسان ومعيارا لقيم المجتمع وفضائله، وكان أبرز مؤلفاته التربوية رسالته المسماة "منية المريد في آداب المفيد والمستفيد"، التي ضمنها آراءه التربوية، والشروط التي أوجب توفرها في المعلم وطال العلم والكثير مما يتصل بأمر التربية من منظور التعليم (فضل الله. 1981. ص122). وذهب العاملي في رسالته هذه إلى أن العلم "يهدف إلى بناء الأخلاق، وحميد الأفعال، والتنزه عن مساوئها"، واستشهد على ذلك بأدلة النقل والعقل من الآيات القرآنية الكريمة والسُنَّة والأحاديث النبوية الشريفة وروايات الأئمة والأولياء، دون أن ينسى بعد ذلك كله الاستعانة أيضاً بالحكمة القديمة وآثار

المشاهير ورواياتهم، لينتهي إلى تطابق تلك الأدلة، واتفاقها بنوعيها في هذا الخصوص، لينتهي إلى أن "عند الإنسان الاستعداد الطبيعي والفطري للتعلم والاكتساب، وهذا التعلم وإن لم يكن له بداية*، فليس له نهاية وحدود" (شمس الدين. ب ت. ص42، ص ص31-37، ص84).

ورأى العاملي أن العلم والتعلم، ليسا كافيين في حد ذاتهما كوسيلة للتربية، ولا هما مستغنيين عما سواهما، لذلك، اشترط اقترانهما بأمور في مقدمتها:

- العمل، بما يؤكد منظوره العملي الواقعي لوسيلة لعلم والتعلم وانعدام جدواها إن بقيت في نطاق النظر والفكر والتعليم العقلي المجرد من الممارسة، تجسيدا للقول المأثور "العلم مقرون بالعمل" (شمس الدين. ب ت. ص48).

- مطابقة الأقوال للأفعال، بما يؤكد منظوره العملي الواقعي لوسيلة العلم والتعلم، واشتراطه عمل الإنسان بما يعلّم ويتعلّم، إذ تنعدم جدوى هذا العمل إن ناقض القول، لأن ذلك التناقض يؤدي إلى انعدام الثقة بمن يقول ما لا يفعل، ويفعل ما لا يقول، وخصوصا ثقة المتعلم بالمعلم، ولنقل بدقة أكثر ثقة المتربي بالمربي، وقد قال العاملي في رسالته (منية المريد) واصفا العلاقة بين العلم والعمل: "اعلم أن العلم بمنزلة الشجرة، والعمل بمنزلة الثمرة، والغرض من الشجرة المثمرة ليس إلا ثمرتها.. وإنما كان الغرض الذاتي من العلم مطلقا العمل" (نقلا عن: شمس الدين. ب ت. ص49، ص133).

ولاحظ العاملي في سياق ذلك كله، اتساع آفاق الدور الذي يقوم به المعلم/المربي لما هو أوسع من مجرد التعليم، ليشمل إلى جانبه أيضاً أدوار التأديب والتربية، والتوجيه والإرشاد، والقدوة والعلاج النفسي، لتنتهي هذه الأدوار كلها إلى استكماله ما في المتعلم/المتربي من نقص يبحث لديه عن الكمال (شمس الدين. ب ت. ص95).

---

* اعتقد أن الصواب: وهذا التعلم وإن كانت له بداية.

المبحث الثالث

الهندسة الاجتماعية في العصر الحديث

الهندسة الاجتماعية الغربية الحديثة:

شهدت الأحوال العامة في أوربا تغيرات جذرية شاملة على مختلف الأصعدة وفي شتى الميادين بفعل ممهدات عصر النهضة التي لاحت بوادرها الأولى هناك منذ القرن الثالث عشر للميلاد. وكان مما طرأ عليه التغيير، أحوال التربية ومقاصدها ومناهجها بعد أن تنبه الأوربيون إلى مساوئ التربية الكنسية ومشكلاتها التي كان من أبرزها التركيز الكامل على التربية الدينية وإهمال كل ما عداها بما في ذلك التربيتين البدنية والمدنية. حيث جعلت الكنيسة من الإعداد الديني للنشء، لتأهيله للحياة الآخرة وفق أنموذج مذهبي خاص، مقصدها الأول والأخير مما استتبع إهمالها للأجسام وعدم اهتمامها بتربيتها حتى وصل الأمر في كثير من الأحيان إلى دعوة بعض أوجه التعليم الكنسي الديني لإهمال الجسد بل وإذلاله وإيذائه لأنه مصدر كل الشرور والمفاسد الإنسانية. وزاد في مساوئ تلك التربية ومشكلاتها، تركيزها الكامل أيضاً على ثلاثة أمور أساسية أخرى:

- **تكوين النشء تكوينا طائفيا مذهبيا** مثيرا للشقاق والصراع بعد الانقسام المذهبي الناتج عن حركة الإصلاح الديني وظهور المذهب البروتستانتي.

- **تكوين النشء تكوينا ثقافيا لاتينيا** أيا كانت هوية المجتمع الذي ينتمي إليه هذا النشء وانتماءه الثقافي واللغوي، وإهمال كل شكل من أشكال الإعداد المعرفي والاجتماعي والطبيعي الذي يمكن أن يؤهل النشء للحياة الاجتماعية الصالحة.

- **تكوين النشء تكوينا ثقافيا كنسيا** يجعل ولاءهم للكنيسة وآبائها ومركزها في روما بما يتعارض مع ما كان يطمح إليه الحكام المدنيون من أن يكون هذا الولاء لهم دون غيرهم.

ناهيك عن تعارض التربية الكنسية أيضاً مع النزعات الإنسانية التي بدأت بالظهور آنذاك، بإهمال هذه التربية لكل ما يتعلق بالفنون الجميلة التي أنزلتها

إلى أدنى المراتب، وعدم مراعاة مناهجها لاختلاف طبائع الأطفال ولا تنوع قدراتهم وتباين استجاباتهم، فكان المربون من القساوسة والرهبان، يرون فيهم صورا مصغرة من البالغين، ويعاملونهم على هذا الأساس فيلجئون معهم إلى القسوة الشديدة جسديا ونفسيا لتأديبهم وأخذهم بحسن السلوك.

وكان مما شهدته الحقب الأولى من عصر النهضة من تلك التغيرات، إحياء فكرة التربية الكاملة وتطبيقاتها كما كانت معروفة عند الإغريق، وقوام هذا النوع من التربية هو الجمع بين إنماء القوى البدنية والعقلية والخُلقية بقصد صناعة أناس قادرين على المشاركة في أنبل أوجه الحياة الاجتماعية ونشاطاتها. فقد حدد الايطالي والأستاذ في جامعة بادوا (بولس فِيرجِيريوس1349-1420م) هدف التربية عندما بيّن "أننا لا نطلق اسم الدراسات الحرة إلا إذا كانت جديرة بالرجل الحر، وبمثل هذه الدراسات يمكننا أن ندرك الفضيلة والحكمة ونمارسهما، تلك هي التربية التي تنمي أعظم المواهب العقلية والجسمية التي تشرف الإنسان" (التل وشعراوي. 2007. ص141؛ عاقل. 1981. ص74). وكتب فِيرجِيريوس رسالة في التربية، قال فيها إن التربية الكاملة هي التي ترمي إلى تكوين نفوس حرة كريمة مهذبة، وتعمل على إثارة ما في الإنسان من القوى الجسمية والعقلية والخُلقية على وجه منتظم ومتناسق، وأن قوام هذه التربية هو العمل على تكوين نشء سليم البنية، قويم الأخلاق والسلوك، ممتلك لقدرة الحكم والفصل فيما يعرض له من الحوادث، مدرك لمحاسن الأشياء، عارف بوجوه الجمال فيها، مؤهل للقيام بالواجبات العملية للحياة الاجتماعية.

ووافق فيرجيريوس على ذلك مواطنه وأشهر مربي عصره (فيتورينو دا فلترا 1378- 1446م) الذي كان يرى أن هدف التربية ومقصدها هو تنمية القوى البدنية والعقلية والخُلقية في النشء على وجه منتظم ومتناسق وفي آن واحد، والعمل على جعلهم أناسا جادين عاملين قادرين على مواجهة الحوادث ومغالبتها، متمكنين من تصريف الأمور وتسييرها، فكانت تربيته للنشء متجهة أولاً وأساسا للاهتمام بالجانب العملي الاجتماعي من الحياة الإنسانية، وتميز منهجه التربوي بعنايته بطبائع الأطفال واستعداداتهم ليختار من أساليب التربية وموضوعاتها ما يلاءم طباع كل منهم واستعداداته. ويعكس ذلك تأثره بأفكار

فِرجِريوس وتطبيقه لها في المدرسة الخاصة التي أنشأها عام 1428م بتكليف من أمير (مانتوا)، وتولى إدارتها حتى وفاته انطلاقا من اعتقاده بـ "ضرورة تربية شخصية التلميذ ككل، وبضرورة تكييف مناهج الدراسة وطرق التدريس لسن التلميذ ومستواه العقلي، وإخضاع التعليم للأخلاق"، وإيمانه بقيمة التربية في إصلاح الفرد والمجتمع، وإمكان تدريب المواطن الصالح المقدر لواجباته ومسؤولياته (التل وشعراوي. 2007. ص148، ص149). وتغير مع دا فلترا هدف التربية ليغدو تحضير النشء لحياة مفيدة متزنة، غايتها القيادة في الكنيسة والدولة، وتميزت مدرسته بأن طلابها كانوا يحكمون أنفسهم بأنفسهم، وأن ميولهم الطبيعية ونشاطهم الذاتي كانت موضع مراعاة المعلمين تمهيدا لتهيئتهم للحياة الاجتماعية (عاقل. 1981. ص78).

وكان من نتائج حركة الإصلاح الديني التي ظهرت بوادرها الأولى في أوربا منذ القرن السادس عشر الميلادي، وقبل ذلك أيضاً، ليس فقط ولادة عامل جديد للاهتمام بالتربية، بل وأيضاً ولادة منهج تربوي جديد، يرى في التربية الوسيلة الفضلى لتحقيق هذا الإصلاح، وكان من أبرز أعلام هذا المنهج التربوي الجديد الهولندي (دسيدريوس إيرازمس/ إيراسمس/ إيراسموس حوالي1467- 1536م)، أحد أبرز أعلام عصر النهضة والحركة الإنسانية الذي انصبت أعماله كلها على هدف واحد ووحيد هو إصلاح فساد المجتمع الذي اعتقد أن سببه هو الجهل الذي عدّه أساس كل شر في الكنيسة أو الدولة، وألح في شجب أنانية وطمع ونفاق الذين يستخدمون مراكزهم في الحكومة أو الكنيسة أو الجامعات لتقوية الجهل عند من أوكلت إليهم إدارة أمورهم (عاقل. 1981. ص72)، وانتقد الاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة في العصور الوسطى وخاصة الاتجاه الديني الخالص وما كان شائعا ومسيطرا على عقول الناس من الخرافات في الشؤون الدينية والدنيوية. قام الفكر التربوي عند إيرازمس على اعتقاده بخيرية الطبيعة الإنسانية وإمكانية نموها إلى أقصى درجة إذا أتيحت لها فرص وشروط النمو، واستهدفت التربية عنده تربية الناشئة على التقوى والإيمان على أساس الفهم والحرية العقلية، وتنمية قدرات الفرد ليقوم بمهامه في الحياة الاجتماعية، وتربية الطفل تربية أخلاقية، ورأى ضرورة تعميم التربية على

الجميع وعلى المجتمع كله بما في ذلك المرآة لتستطيع تربية أطفالها بنفسها تربية صحيحة وتشارك زوجها حياته الفكرية (انظر: سلطان. 1982. ص ص140-151). عدّ إيرازمس الأم المربية الطبيعية للطفل في سنواته الأولى، وأن كل أم لا تعنى بتربية أبنائها ولا تعنى بتنشئتهم هي نصف امرأة، وعدّ اللعب عماد تربية الطفل حتى السابعة، لأنه خير عون على إنماء جسده، فإن بلغ السابعة وجب على مربيه أخذه بالأعمال الجدية، ولا بد للمربين من دراسة طبائع الأطفال لضمان نجاح تربيتهم لهم، وعليهم في ذلك تجنب القسوة في معاملتهم وتأديبهم، وأن يأخذوهم بدلا من ذلك بالحنان والرحمة ووجوب العناية كل الاعتناء بالغرض الخُلقي من التربية وبذل الوسع لتعليمهم أنواع العلوم والمعارف والآداب والاستعانة بها على إصلاح أحوال المجتمع، وأن ينال النساء من كل ذلك حظ وافر أسوة بالرجال، فتربية النساء واجبة، وأول ما يجب فيها غرس الشعور الديني فيهن، وحمايتهن من الدنس والفساد، وحفظهن من البطالة والكسل. وكان من آرائه وجوب تعميم التعليم وجعله مجانيا للرجال والنساء، وأهمية العناية بسلوك الطفل وتوجيهه وتعليمه، ووجوب الحفاظ على الصلة بين المدرسة والحياة وحاجات العصر (عاقل. 1981. ص80-81).

وبقدر ما كان الراهب وأستاذ اللاهوت الألماني (مارتن لوثر1483-1546م) رائدا لحركة الإصلاح الديني البروتستانتية في القرن السادس عشر التي كان من أسسها لديه، دعوة الناس لفهم الدين فهما شخصيا مباشرا، دون وساطة رجال الدين، وفهمه فهما عقلانيا بما يتطلب في اعتقاده تعلمهم ليمتلكوا القدرة على الوصول إلى هذا الفهم مما وجده يستوجب إقامة أنظمة للتعليم الشعبي العام باللغات المحلية خارج سلطة الكنيسة وإشرافها (انظر: سلطان. 1982. ص142)، فقد كان أيضاً رائدا من رواد الإصلاح التربوي الهادف إلى ترقية حال الأمة ونصرة الدين والوطن معا. وإذ اعتقد لوثر بأهمية تعميم التعليم في تحقيق الإصلاح الديني، فقد أصر على ضرورة ذلك في كتاباته كلها، وقال بوجوب تيسير التعليم لكل الطبقات دون تمييز بينها، ووجوب اضطلاع الدولة بأعباء التعليم ونفقاته وجوبا إلزاميا، بل وكان من رأيه أن على الحكومة إجبار رعاياها على إرسال أولادهم إلى المدرسة، كما تجبرهم على الخدمة العسكرية،

وللأسباب ذاتها، أي الدفاع عن البلاد، وتامين رفاهيتها (عاقل. 1981. ص ص92-93). وإذ كان لوثر رجل دين بالأساس، فقد كانت دراسة الدين تشغل المقام الأول في منهجه التعليمي الذي يؤكد على ضرورة الانتفاع من النشاط الطبيعي في الأطفال، وعدم إخضاع ميلهم الغريزي للنشاط والحركة، فأوصى باستخدام الوسائل الحسية في التربية والتعليم، والإكثار من ضرب الأمثلة، وأكد أيضاً على ضرورة انتظام جميع الأطفال في المدارس غير الكنسية مما يشير إلى اتجاهه المدني في التعليم الذي تشرف وتنفق عليه السلطات المدنية الحكومية (انظر: سلطان. 1982. ص ص145-147).

وتزعَّمَ لوثر أيضاً حركة الإصلاح التربوي التي كانت قد بدأت في ألمانيا قبل النهضة وأثنائها، وكانت لها وجوه ثلاثة، صادفت هوى في نفسه، وانسجمت مع أفكاره، وتمثلت هذه الوجوه في:

- تفهّم روح التربية وحقيقة مهمتها في الحياتين الدينية والمدنية تفهّما غير مسبوق.

- تعميم التربية عبر المؤسسات التعليمية وجعلها في متناول جميع الناس.

- تخليص التربية من سيطرة الكنيسة وقيودها وعقباتها وتسليمها إلى الدولة.

فسعى لوثر لتحقيقها بإعلان الحرب على التربية الكنسية، والإصرار على تخليص التربية عموما، والتربية المدرسية خصوصا، من سيطرة الكنيسة، إذ قال في خطبة له: "لا غنى لهذا العالم عن المدارس سواء أكانت الروح والجنة والنار موجودة أو غير موجودة...إن العالم بحاجة لرجال ونساء متعلمين، وذلك لكي يحكم الرجال البلاد حكما صحيحا، ولكي تربي النساء أولادهن تربية طيبة، ويُحسِنَّ إدارة منازلهن وخدمهن" (عاقل. 1981. ص93). ويرجع إلى حركة الإصلاح الديني ورموزها، وعلى رأسهم مارتن لوثر، الفضل في الدعوة لنشر التعليم وجعله عاما وشعبيا ومدنيا وباللغات الوطنية، وإخضاعه لإشراف السلطات المدنية ومسؤوليتها عن الإنفاق عليه، انطلاقا من إيمان هذه الحركة بمسؤولية الإنسان عن عقيدته مسؤولية شخصية ومباشرة مما أعطى للدورين

التعليمي والتربوي للمدرسة أبعادا جديدة، ولكن التأثير المباشر والفاعل لأفكار لوثر ورواد الإصلاح الديني الآخرين في التربية والتعليم ومناهجهما لم يصبح واضحا وملموسا إلا بعدهم بوقت طويل.

وتابع أعلام عصر النهضة في أوربا تقاليد أسلافهم بالاهتمام النظري بالهندسة الإنسانية، فوضع الكثير منهم تصميمات لمدن خيالية تكون فيها الأشياء والأحداث خارج الزمان والمكان، وتكون عملية التربية بسلبياتها وإيجابيتها هي السبب الأساس في فساد المدن الواقعية التي ينتقدونها مثلما هي السبب الأساس أيضاً في صلاح المدن الخيالية التي يقيمونها. حيث أكد المفكر ورجل الدولة الانكليزي (توماس مور1478-1535م) في كتابه الذي أسماه (يوتوبيا/ لا مكان) على مسؤولية المجتمع عن تربيه أفراده ليكونوا منسجمين جسديا وعقليا وسلوكيا مع طبيعة هذا المجتمع واحتياجاته وأهدافه (برنيري. 1997. ص ص99-137). وكانت المعرفة في كتاب (مدينة الشمس) الذي كتبه الايطالي (توماس كامبانيلا1568-1639م) إحدى الوظائف الأساسية للدولة التي يتوجب عليها أن تخصص لها أميرا يكون مسئولا عنها ويتولى عبرها مهمة إعداد وتأهيل أفراد الشعب وفقا لنظام تربوي تعليمي يبدأ معهم منذ سن الثالثة ويستمر طوال حياتهم (برنيري. 1997. ص ص137- 156). ونبّهَ الألماني (فالنتين أندريا1586-1654م) في كتابه (مدينة المسيحيين) إلى ضرورة تربية الأطفال تربية دينية صالحة بواسطة نظام تربوي، تكون فيه الأسرة مسئولة عن أبنائها في سن الطفولة تحت إشراف الدولة ووفقا لقيم ومعايير دينية يتساوى في تلقيها الأولاد والبنات، وعندما يبلغ هؤلاء السادسة من العمر ينتقلون للعيش والدراسة في مدارس تابعة للحكومة. وحدد أندريا أهداف التربية في مدينته في عبادة الله والسعي إلى الأخلاق الفاضلة وتنمية القوى العقلية مما يعني أنه لا ينظر إلى التربية بالمعنى الضيق الذي يقصرها على التعليم وتحصيل المعرفة، بل يجعلها أوسع من ذلك بتحميلها مسؤولية تنمية ملكات الأطفال وتشكيل عقائدهم وقيمهم إلى جانب تزويدهم بالمعرفة النظرية، فكان أن اجتمعت عنده في التربية وظائف الهندستين الإنسانيتين المادية الطبيعية والعقلية الاجتماعية في نسق كلى متكامل ومتوازن ومتداخل، كما اجتمعت بعده بوقت طويل عند كارل بوبر الذي تحدث

عن طبيعة هاتين الهندستين وضروراتهما، وربط بينهما ربطا وثيقا (برنيري. 1997. ص ص156- 185).

وشهد القرن السابع عشر ظهور منهج التربية الأدبية الذي جعل غرض التربية، تزويد الإنسان بالخبرة والمعرفة بما يحيط به من مظاهر الحياة الطبيعية والاجتماعية، بدراسة اللغات والآداب القديمة التي تحتوي مادتها على معارف وفنون مختلفة، تبيّن طبيعة الحياة في عصورها السابقة بما يُعينُ على فهم الحياة الحاضرة والوقوف على أسرارها، أكثر مما تبيّنه وتعين عليه دراسة مظاهر الحياة الطبيعية والاجتماعية نفسها. وشهد هذا القرن والقرن الذي تلاه أيضاً ظهور منهج التربية المادية المدنية الذي قال أصحابه إن التربية الصحيحة هي التي توصل الإنسان إلى الحياة الخلقية النافعة بتهذيب طباعه وتكوين عقله تكوينا يضمن له حياة عملية نافعة ناجحة مملوءة بالمسرات، ولا يتحقق ذلك بالدراسة والتعلم النظري، بل بالمخالطة والمعاشرة والسفر للتبصر بأحوال الناس وعاداتهم، لذلك عارضوا منهج التربية المادية الأدبية الذي رأوا أنه لا يهدي الطفل إلى الطريق السوي ولا يكفي للوصول بالإنسان إلى الحياة الكاملة. ولعل خير من مثل آراء منهج التربية المدنية أو منهج التربية الواقعية الاجتماعية الفرنسي (ميشيل دي مونتين1533- 1592م) الذي تطلّعَ إلى تحرير الأطفال من عبودية الأفكار المسبقة والثقة المطلقة بها، ودعوتهم لمحاولة الوصول إلى الحقيقة بأنفسهم، فان لم يستطيعوا فسوف يشكون، والشك عنده أسمى ما يصل إليه المتعلم، لأن المتيقنين عنده هم وحدهم المجانين. ورأى مونتين أن طبيعة الطفل وميوله تكون غامضة في بداية حياته، ثم تتحدد هذه الطبيعة والميول وتتضح بالتنشئة والتأثر بالعادات والآراء والقوانين، أو تتغير تلك الطبيعة والميول، أو تخفي طبيعتها بفعل ذلك. وعليه، فقد نظر إلى التربية على أنها فن بناء الإنسان الكامل لا فن تكوين اختصاصيين، وأن هدف التربية هو بناء ملَكَة الحكم والأخلاق عند الإنسان، وليس بناء الإنسان على المعرفة وحسب، لجعل الإنسان أكثر حكمة وليس أكثر معرفة فقط، لأن قيمة المعرفة ليست في ذاتها، بل فيما وراءها من الحكمة والبصيرة النافذة والتفكير السليم (انظر: سلطان. 1982. ص ص153- 155). وأكد مونتين على ضرورة اهتمام التربية أولاً

وأساسا بالأعمال والأخلاق، وطرق فحص الحقائق والأشياء، وتهذيب النفس وتثقيفها، ومقاومة الهوى ومدافعة محن الزمان، دون إهمال للتربية الأدبية النظرية التي جعل لها المرتبة الثانية في تربية النشء بعد التربية المدنية العملية، ودعا إلى استخدام التربية لتهيئة الطفل للحياة الدنيوية بتعليمه ما هو ذو فائدة مباشرة، واستشهد على ذلك بالإجابة التي قدّمها أحد المفكرين على سؤال عما يجب أن يتعلمه الأطفال، بقوله إنهم يجب أن يتعلموا ما سوف يعملون حين يصبحون رجالا، وقول المفكر الروماني (ماركوس توليوس شيشرون 106ق. م-43م)، إن خير الفنون فن الحياة الجديدة، ويجب أن يطبق الطالب هذا الفن في حياته لا فيما يتعلم (عاقل. 1981. ص112-115).

وجمع الفيلسوف الحسي التجريبي الانكليزي (فرنسيس بيكون1561-1626م) في أفكاره التربوية بين المنهجين التربويين الواقعي الاجتماعي والحسي التجريبي، فجعل التجربة أساس المعرفة لتحرير الإنسان من الأفكار الخاطئة، وتمكينه من إخضاع الطبيعة واستثمارها، ورفَضَ أن تكون الآخرة محور كل علم وجهد (انظر: سلطان. 1982. ص ص159-160)، ودعا إلى تخلي الحياة العقلية، ومن ثم التربية، عن هدف الصياغة النظرية للمعرفة، وتبنيها بدلا من ذلك هدف جعل الحياة العقلية مثمرة بجعلها حياة عملية وطبيعية، وإبعادها عن اللاهوت والميتافيزيقيا اللذين لا يصلحان في اعتقاده أن يكونا أساسا لمثل هذه التربية التي باتت بفضل ذلك الابتعاد، أكثر اهتماما بالطبيعة والمجتمع وطرق تنمية قدرة الفرد على التعامل مع عالم الحقائق، وأشد سعيا وأكثر عملا لتأسيس المعرفة البشرية على المعرفة العلمية والعملية المثمرة، واستخدام العمليات والمؤسسات التربوية لنشرها بطريقة تزيد من الرفاه البشري، وبذلك لم تعد قيمة التربية بالنسبة للفرد قيمة دينية أو عملية، بل أصبحت لها قيمة اجتماعية لم تعرفها التربية من قبل (انظر: عاقل. 1981. ص118-123؛ التل وشعراوي. 2007. ص154).

وشهد القرن السابع عشر أيضاً ظهور منهج التربية الترويضي الذي كان يرى أن هدف التعليم هو ترويض النفوس البشرية وتشذيب الغرائز، إن لم يكن القضاء عليها، وإنتاج القدرات والملكات العقلية، وتنميتها، وتعليم استخدامها

في كل فاعلية ونشاط. وكان تشديد هذا المنهج على أهمية طريقة التعليم على حساب موضوع التعليم، ردا على منهج التربية الواقعي ومعارضة له في تشديده على أهمية موضوع التعليم على حساب أسلوب التعليم، وكان هذا الموقف وراء معاناة المنهج الترويضي من إهمال مطالب الحياة عامة والحياة الاجتماعية وكفاءات الفرد خاصة وهو ما عبر عنه قول أحد كتاب القرن التاسع عشر: "ليست التربية تعليم حرفة، ولكنها تثقيف القوة الخلقية والعقلية عند الفرد والجنس البشري". وكان من أبرز أعلام المنهج الترويضي في التربية (جون لوك) الذي قسّم التربية إلى ثلاثة أقسام (التل وشعراوي. 2007. ص153؛ عاقل. 1981. ص ص130-134، ص135):

- تربية بدنية ترمي إلى تقوية الأبدان وتنشيط الأجسام.
- تربية خُلُقية ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.
- تربية عقلية ترمي إلى تزويد العقول بالمعارف والعلوم.

ورأى لوك أن نفس الوليد البشري صفحة بيضاء تكتب عليها الخبرة المكتسبة الفضائل والقوى من الخارج عن طريق تكوين العادات بالتربية بوصفها ترويضا، لأن العقل هو الدليل للوصول إلى الحقيقة، لكنه لا يستطيع أن يفعل ذلك إلا إذا تربى تربية خاصة عن طريق الترويض الشديد، فالحواس تقدم للإنسان المادة الخام للخبرة التي يدركها عقليا بعد ترويض قواه العقلية والحسية بالتربية. واستند لوك في ذلك إلى اعتقاده أن التربية في حقيقتها تهذيب وتثقيف، لذلك فإن أول أغراضها وأهمها هي الفضيلة التي أساسها عنده القدرة على ضبط النفس ومقاومة الشهوات، وإذ لا يحصل الإنسان على ذلك إلا بالتعود منذ الصغر، فإنه يدعو لإخضاع غرائز الطفل للتهذيب والتثقيف ومقاومة ميوله الطبيعية بالتربية التي تعمل على تكوين عاداته البدنية والخُلُقية والعقلية. ويشرح لوك غرض منهجه التربوي فيقول: "ليس الغرض من التربية أن نُخَرِّج رجالا نابغين متمكنين من العلوم، وإنما الغرض منها أن نُخَرِّج رجالا تفتقت أذهانهم وأُرهِفَت مداركهم إرهافا بحيث يقتدرون على التفكير في كل مسائل الحياة والتغلب على مصاعب الأمور" (التل وشعراوي. 2007. ص153؛ عاقل. 1981. ص ص134-138).

وجاء مع القرن الثامن عشر منهج التربية الطبيعية الذي يدعو لأخذ الطفل بما يوافق طباعه ويلائم ميوله ورغباته، ويحث على تشجيع غرائزه، وإعطائه أكبر قدر ممكن من الحرية. وكان أبرز أعلام هذا المنهج (جان جاك روسو) الذي اعتقد أن كل شيء يصدر عن الخالق، يكون حسنا وجميلا، فإذا صار إلى يد الإنسان أصبح سيئا وقبيحا، وبنى على ذلك الاعتقاد افتراضه الاستهلالي لكتابه (العقد الاجتماعي) الذي يقول فيه "يولد الإنسان حرا، ويوجد الإنسان مقيدا في كل مكان" (روسو. 1954. ص29)، وافتراضه الاستهلالي لكتابه (إميل) الذي يقول فيه "يخرج كل شيء من يد الخالق صالحا، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال" (روسو. ب ت. ص24)، لينتهي به ذلك الاعتقاد وهذان الافتراضان إلى القول بأن الإنسان (الطفل) خَيِّرٌ بطبيعته ولا يأتيه الشر إلا من الإنسان، وحر بطبيعته، ولكن المجتمع يقيده دائما، ليجعل بذلك للتربية هدفا مركبا يرمي من جهة إلى إبعاد الإنسان عن الشر وأسبابه والحيلولة بينه وبين عوامل الفساد، بقدر ما يرمي من جهة ثانية إلى تحريره والسير به نحو الخير والصلاح الذي تكون عليه طبيعته عند أول خَلقِه. إن التربية عند روسو لا تمنح الفضيلة للإنسان، بل تحميه من الرذيلة التي يكتسبها من ظروف حياته لا من طبيعته، وهي لا تفرض عليه الخير بل تحميه من الشر، والتربية عنده عملية طبيعية غير مصطنعة، وهي تنمية داخلية، مصدرها أفعال الغرائز والميول الطبيعية لا ردود أفعالها على القوى الخارجية، وهي توسيع للقوى الطبيعية وليس للحصيلة المعلوماتية (انظر: عاقل. 1981. ص ص153-157). وفي ضوء ذلك، تبدو التربية عند روسو عملية ذات وجهين إيجابي وسلبي:

- **الوجه الايجابي للتربية** بالعمل على تكوين عقل الطفل وتعليمه واجب الرجال.

- **الوجه السلبي للتربية** بالعمل على تنمية حواس الطفل التي تمثل مداخله إلى العلم قبل تلقينه العلم نفسه، ولا يغرس فيه الفضيلة لكنه يحول بينه وبين الرذيلة، ويسد عليه باب الخطأ، ويعصمه من الزلل.

ويبدو أن روسو كان من أوائل المفكرين الذين نظروا إلى التربية بوصفها صناعة للخصائص الإنسانية، حيث يقول عنها إنها "فن تكوين الرجال" (روسو.

ب ت. ص18). وأكد ذلك حين قال "..يتشكل النبات بالزراعة، ويتشكل البشر بالتربية، فمن ولد فارها قويا، لن تجديه قامته وقوته إلى أن يتعلم كيف يفيد منها" (روسو. ب ت. ص25)، وقال "إن معجزة أي تربية فاضلة هي تكوين شخص عاقل" (روسو. ب ت. ص93). وحدد روسو لصناعة الإنسانية وخصائصها بالتربية، سمات تميزها، لعل أهمها:

- إن التربية تبدأ بابتداء الحياة "فتربيتنا تبدأ معنا" (روسو، ب ت. ص32)، "إن تربية الرجل تبدأ منذ مولده، فهو يتعلم قبل أن يتكلم بل وقبل أن يفهم" (روسو. ب ت. ص63).

- إن التربية أساسها التعلم و"يبدأ التعلم حين يبدأ الحياة" (روسو، ب ت. ص32).

- "إن التربية الأولى هي أخطر مراحل التربية شأنا" (روسو. ب ت. ص25. هامش 1).

- إن التربية الأولى "موكولة إلى النساء دون منازع" (روسو. ب ت. ص25. هامش 1).

- إن التربية الأولى مرهونة في نتائجها بطبيعة المرأة القائمة على شؤونها لأن: "تكوين الأطفال يتوقف على حسن تكوين الأمهات، فعناية النساء هي الأساس الذي تقوم عليه التربية الأولى للرجال، وعلى النساء كذلك تتوقف أخلاق الرجال وعواطفهم وأذواقهم وطباعهم ومسراتهم ولذاتهم بل وسعادتهم نفسها" (روسو. ب ت. ص244).

- إن التربية مركبة الأبعاد والأهداف والنتائج، لأنه "حين ينجب الرجل أبناءه وينفق عليهم ليغذوه، فما يقوم بهذا إلا بثلث واجبه نحوهم، لأنه مسئول أن يقدم لنوعه رجالا، وأن يقدم لمجتمعه أعضاء اجتماعيين فيه، وأن يقدم لدولته مواطنين" (روسو. ب ت. ص43).

ورأى روسو أن للتربية ثلاثة مصادر هي: (الطبيعة، الإنسان، الأشياء)، وأوجب انسجامها، وإلا ساءت تربية الفرد، لكنه لاحظ قدرة الإنسان على السيطرة على مصدرين منها فقط هما (الإنسان والأشياء)، وعجزه عن السيطرة

على قوة الطبيعة المتمثلة في نمو الملكات الطبيعية في الإنسان المتعلم، لذلك انتهى إلى القول إن التلاؤم والانسجام في مصادر التربية، لن يتحقق إلا إذا خضعت تربية الإنسان والأشياء لتربية الطبيعة (روسو. ب ت. ص26). ويرجع الفضل إلى روسو في توجيه الأنظار في العصر الحديث إلى الاهتمام بطبيعة الطفل وأهمية التربية البيئية له، وضرورة تناسب تعليمه وموضوعاته مع أطوار نموه، والتأكيد على دور الطبيعة في تربيته مما جعله رائد المنهج الطبيعي في التربية في هذا العصر (انظر: التل وشعراوي. 2997. ص ص161-166؛ سلطان. 1982. ص ص165-173).

وعرض روسو في كتابه (إميل) مناهج التربية السائدة في عصره، وانتقدها وحاول البرهنة على فسادها، ثم شرح منهجه الخاص في التربية عبر تطبيقه على طفل خيالي أسماه (إميل)، مبينا ابتداء أن الطبيعة تخلق الإنسان صالحا، وعلى التربية أن تمنع احتكاكه بالمجتمع لئلا يتسبب في تخريبه وإفساده. وأوجب روسو على المربي العمل على ذلك بنقل الطفل إلى الريف بعد ولادته ليعيش في أحضان الطبيعة، ويمارس الألعاب الرياضية والتمارين البدنية، ويبتعد عن المدينة وآثارها الأخلاقية الضارة، وجعل تربية الطفل منذ مولده وحتى سن الخامسة مقصورة على التربية البدنية وبشكل غير نظامي، بل وتركه يتعلم بالتجربة والنشاط الحر في الطبيعة، والسماح للطفل باللعب وعدم تقييد حركته الطبيعية بالملابس والأغطية، ولا تعويده على حال واحد، لأن التعود في رأيه قانون تأباه الطبيعة. وجعل روسو تربية الطفل من سن الخامسة وحتى الثانية عشرة تسير على مبدأين:

1. أن تكون تربية سلبية فلا يتعلم الطفل شيئا حتى ولا القراءة.
2. أن تكون التربية الخُلُقية عن طريق النتائج الطبيعية.

وعلل ذلك بأن تعلم التفكير يجب أن يأتي تاليا لتعلم الحركة وتمرين البدن، وأن حتمية مخالطة الناس والتعامل معهم تستلزم تعليم الطفل آداب السلوك والمخالطة. وأوجب ألا يكون ما يتلقاه الطفل من التعليم مقصودا بل عرضا وبأسلوب النتائج الطبيعية، ليتعلم إميل ودون نصح وإرشاد ولا تأنيب وعقاب أن للآداب حُرمة لا تنتهك، وللمعاشرين والأصحاب حقوقا لا تستباح.

وتكون التربية من سن الثانية عشرة وحتى الخامسة عشرة تربية عقلية تركز على العلوم ذات المنفعة الظاهرة في حياة الإنسان، وما يكون للإنسان ميل إليه منها ورغبة فيه، ويرجح من بينها العلوم الطبيعية على أن يكون تعليمها بالمشاهدة والخبرة والممارسة الشخصية المباشرة لا بالقراءة والمحاضرات. ورأى روسو أن من النافع أخذ الإنسان في هذه المرحلة بتعلم بعض الأعمال اليدوية كالنجارة مثلا وإتقان بعض الصناعات، لا لكسب العيش بل ليذهب عن نفوس الفتيان ما قد يشوبها من احتقار الصناعات والحط من شأن أصحابها. وتبدأ المرحلة الرابعة من مراحل تربية إميل والممتدة من سن الخامسة عشرة إلى العشرين وبعد أن ينال حظا طيبا من التربية البدنية والعقلية، وهي المرحلة الأهم عند روسو إذ تبدأ فيها التربية الدينية الخُلُقية التي تساعد الإنسان على إدراك صلته بخالقه وبالناس على أن تكون تربية ذات طبيعة عملية ما أمكن ذلك، فلا يُعلَّمَ الفتى من الكتب شيئا يمكن أن يتعلمه من التجربة، ويُدفع لمخالطة الناس ومعاملتهم ليتعلم من ذلك ويستفيد بشكل عملي مباشر، وأن يجعل المربي من نفسه قدوة حسنة لمن يربيه، ويُطلعه على ما يقتدي به من الأمثلة من تاريخ الصالحين، ويستثير في نفسه عواطف الرحمة والحنان.

ويختص القسم الخامس والأخير من كتاب (إميل) بتربية المرأة أو (صوفي) رفيقة إميل التي يرى روسو وجوب تربيتها تربية تجعل منها مثلا أعلى للنساء، وتؤهلها لأن تكون زوجة تُسعد إميل ويسعدها. ولكن آراءه في هذا الشأن، تقلل من قيمة المرأة، وتجعلها تابعة للرجل في كل شيء، لأنه يوجب أن تُراعى علاقة المرأة بالرجل في كل مراحل تربيتها، لأنها في رأيه جزء مكمل لطبيعة الرجل، ومخلوق وُجِدَ لإسعاده وخدمته، لذلك تقتصر تربية المرأة عند روسو على التربية البدنية التي تُكسبُها الجمال الذي يعجب الرجل، والصحة التي تساعد على قوة النسل، وتعويدها على الطاعة وحب العمل، وتعليمها الأعمال والمهارات التي تزيد جمالها وتجعلها موضع إعجاب الرجال، وإعدادها لتدبير المنزل وتربية الأبناء وإسعاد الزوج. وينطلق روسو في ذلك كله من اعتقاده أن المرأة يجب ألا تشتغل بشيء من العلوم والفنون والفلسفة، لأنها لا تمتلك القدرة على مزاولة الأعمال العقلية التي يزاولها الرجل (روسو. ب ت. ص ص233-307). ويبدو أن أفكار روسو التربوية خصوصا، وأفكاره الاجتماعية

السياسية عموما، والتي اجتمعت فيها ملاحظته لتأثير التربية والتربية السياسية في نظام الحكم في الدولة وسياستها العامة، ودعوته إلى زرع المشاعر العامة الملائمة للديمقراطية السياسية في نفوس الناس، كانت عوامل تضافرت كلها لتوجيه التربية في القرن الثامن عشر ثلاث وجهات جديدة (المنوفي. 1985. ص39):

- **وجهة علمية كان أبرز ملامحها:**

1. الاهتمام بالمادة العلمية وتحصيلها لتمرين القوى العقلية وتطويرها.

2. اعتبار المعارف الطبيعية أصلا للمعرفة الإنسانية وسبيلا لرفعتها والارتقاء بها.

3. التأكيد على ما للطريقة الاستقرائية من نفع عظيم في دراسة كل علم.

- **وجهة نفسية كان أبرز ملامحها:**

1. اكتساب التربية معنى جديدا يجعلها تركز على الفرد ويجعل غايتها إنماء قواه البدنية والعقلية والخُلُقية جميعها على نحو منتظم ومتناسق وفي آن واحد.

2. العناية بدراسة غرائز الطفل وميوله الطبيعية وقواه العقلية.

3. إصلاح مناهج التربية وتهذيب وسائلها وأساليبها وإعداد القائمين عليها.

- **وجهة اجتماعية كان أبرز ملامحها:**

1. اكتساب التربية معنى جديدا يجعلها تركز على الجماعة ويجعل غايتها حفظ الجماعة وترقية شؤونها بدراسة ما فيها من نظم ونشاطات وقيم وتقاليد.

2. العناية بمواقع التربية وموضوعاتها في جميع المراحل مراعين في ذلك التركيز على أثرها ومقدار نفعها في إعداد الإنسان للحياة الاجتماعية.

3. العناية بالتعليم كوسيلة أولية وأساسية للتربية، ومن ثم الدعوة إلى تعميمه وجعله مجانيا، وإنشاء مؤسسات تربوية-تعليمية شعبية عامة تضمن نجاحه وتعميمه، فالتربية أداة الإصلاح الفردي والاجتماعي لأن إصلاح الجماعة لا يكون إلا بإصلاح الفرد، وإصلاح الفرد لا يكون إلا بإصلاح التربية بحيث ينال

الجميع منها حظا كاملا ومتساويا (انظر التفاصيل: التل وشعراوي. 2007. ص ص165-166).

وإذ يتجاوز بعض الباحثين عن مثالب المنهج التربوي عند روسو ويغضون الطرف عن نقاط ضعفه، فإنهم ينسبون إليه "الفضل في كل انقلاب حديث في التربية..فهو أصل الحركات العلمية والاجتماعية والنفسية في التربية... لذلك كان روسو بطل المصلحين وشيخ الكُتّاب الذين كتبوا في التربية الحديثة" (أمين. 1926. ص288؛ التل وشعراوي. 2007. ص ص161-163). وترجع أهمية الدور الذي قام به روسو في مجال التربية إلى أنه "كان أول من بشر بالإنسان المادي، وطالب بحقه في التربية..ولقد كانت الثورة التربوية التي خلقها أعظم من أي عمل قام به فرد أو جماعة من المربين..وكانت فكرته بسيطة.. (السعادة والرفاه حق طبيعي لكل فرد..وقد وجد التنظيم الاجتماعي والتربية المشروعين لتحقيق هذه الأمنية..)" و"أن أصل إصلاحات بستالوتزي وهربرت وفروبل وغيرهم موجودة في تعاليم روسو التربوية الذي تشدَّدَ في القول بأن العطف على الطفولة يجب أن يكون جوهر كل عمل تربوي". وإذا كان "روسو بتأكيده وجوب تهيئة الطفل للحياة في مجتمع يساهم فيه كل فرد بعمله الخاص لكي يعيش، ويعطف فيه على أقرانه من بني البشر، ويُحسِن لكل من يحتاج مساعدته.. وضع الأساس للنزعة الاجتماعية في التربية" (عاقل 1981. ص147-148، ص ص160-161). فقد مهد بذلك الطريق لظهور النزعة السياسية في التربية التي تجلت أولاً في الدعوة لاستخدام التربية ومؤسساتها وبرامجها لصناعة إنسان متكيف ومتوافق مع نظامه السياسي، ثم ظهرت في السعي لإحلال مصطلح التنشئة الاجتماعية محل مصطلح التربية، للدلالة على العملية التي تستهدف صناعة الإنسان وتكوينه منذ صغره، وطوال حياته، من منظور المصلحة الاجتماعية والسياسية قبل المصلحة الفردية.

وظهر في سياق نشأة مناهج التربية واتجاهاتها العلمية والنفسية والاجتماعية وتبلورها في هذا القرن بعض ألمع المفكرين التربويين الغربيين وفي مقدمتهم السويسري (يوحنا/جوهان هنري بستالوتزي 1746-1827م) الذي كان يؤمن بأن محيط الفرد هو ما يكوّن خلقه، وأن الواجب قصر هذا المحيط على

ما هو طبيعي للحصول على الخلق الطبيعي. وكانت الفكرة الأساسية في كتاباته، هي وجوب تحقيق الإصلاحات الاجتماعية والسياسية عن طريق التربية، لا التربية الشائعة، ولكن عملية نمو جديدة، تكون نتيجتها صلاح الناس فكريا وأخلاقيا، ومن هنا كان المعنى الخاص لمطالبته "بتربية عامة لكل الجماهير"، وإذ كان هدف هذه التربية "تحرير أبناء الشعب من جهالتهم وبؤسهم، فقد اضطر إلى إعطائها معنى جديدا هو نمو الأفراد، وحصولهم على النضج الأخلاقي والعقلي الذي هو حقهم". ورأى بستالوتزي في التربية مفهوما ونشاطا أكبر من التعليم، لاعتقاده أنه "ليس في التعليم، الذي يعني مجرد الاطلاع، أيُّ ضمان في أن يحارب الشر، وأن يؤثر في الأفكار التي لا يمسها هذا الاطلاع، يجب أن تصل التربية إلى هذا النوع من الأفكار، لأن نوع المساعدة التي يقدمها التعليم للسلوك ومداها، متوقفان على أثر التعليم في هذه الأفكار"، وكان ذلك يعني توسيع بستالوتزي لنطاق عمل وهدف المؤسسات التعليمية ليتجاوز حدود التعليم ويصل إلى درجة "التثقيف التربوي الذي يصل إلى الإرادة ويكونها ويحددها ويكوّن الخلق". وكانت حكومة ورتمبرغ أول حكومة تتأثر بهذه الحركة التربوية الجديدة، بسبب تعيينها تلامذة بستالوتزي في العقد الأول من القرن التاسع عشر، "وكانت بروسيا هي التالية، فقد قال الفيلسوف فيخته بعد هزيمة بروسيا عام 1800م في معركة جينا/يينا Jena أمام (نابليون بونابرت 1769-1821م، إمبراطور فرنسا 1804-1814م، مارس/آذار1815-يونيو/حزيران1815م)، "إن التربية البستالوتزية هي واسطة نهوض الأمم، فاهتم وزير المعارف والعائلة المالكة بالحركة التربوية الجديدة اهتماما بالغا" (عاقل. 1981. ص ص171-172، ص174، ص176، ص185، ص202).

وكان الألماني (يوحنا/جوهان فردريك هربرت 1776- 1841م) أحد مؤسسي الاتجاه النفسي في التربية في العصر الحديث، أو على الأقل احد واضعي بذوره، وينطلق فكره التربوي من الطفل، ويعتمد على الأخلاق في تحديد أهداف التربية التي يجعل غايتها بناء الخلق القويم والفضيلة التي سبيلها المعرفة الكاملة (انظر: سلطان. 1982. ص179). ويتلخص عمل التربية وهدفها عند هربرت في كلمة واحدة هي (الأخلاق)، لأنه كان يرى أن "هدف التربية

الرئيسي هو مساعدة الفرد على تفضيل ما يكوّن (الحرية الداخلية) أو الطبع الأخلاقي، وتحويل كل ذلك إلى حقيقة دائمة في الفرد". ولخّص هربرت عمله وتأثيره حين قال: "يكوّن التعليم حلقة الفكر، وتكوّن التربية الخلق، وليس الثاني ممكنا إلا بالأول، هذه هي زبدة التربية" (انظر: عاقل. 1981. ص183، ص189). وتابع هذا المسار التربوي الألماني (فردريك ولهلم/ وليم أوغست فروبل1782- 1852م) مؤسس ومبتكر نظام رياض الأطفال الذي عرض أفكاره في كتابه (تربية الإنسان)، ورأى فيه أن الطبيعة الخيّرة للأطفال وقدراتهم الطبيعية تنمو بالمواد الدراسية المختلفة التي تحقق النمو، وتضمن توازنه، دون قسر للطفل خلافا لطبيعته وفطرته، وأن مراحل النمو مترابطة متواصلة بحيث تؤدي كل مرحلة إلى المرحلة التي تليها، كما تعتمد كل مرحلة على سابقتها (انظر: سلطان. 1982. ص ص175-177). وتبدو التربية عند فروبل بوصفها "تكييفا مستمرا متقدما للفرد مع الحياة التي قدر لها أن تكون حياته"، وهي المسئولة عن نمو الفرد واستمراره واستمرار أجياله في الفرد والأجيال اللاحقة، والمبدأ الأساس في ذلك، هو أن كل نشاط تال يحتوي على نشاط يسبقه"، ومع فروبل "لم يعد التعليم مرادفا للتربية، بل أنه ليس مرادفا للعمل المدرسي، إنه تعبير عن العملية التي تبدأ بنشاط الطفل العضوي، واهتمامه الموروث، وتنتهي باستعمال مبدع وتعبير ملموس عن المعرفة التي قدمها التعليم" (انظر: عاقل. 1981. ص193، ص198).

لقد كانت مناهج بستالوتزي وفردريك هربرت وفروبل التربوية مزيجا من الوجهات الثلاث السابقة التي قيل إن التربية اتجهتها في القرن الثامن عشر بتأثير أفكار روسو التربوية مع تركيز خاص على الاتجاهين النفسي والاجتماعي بحكم جمعها بين:

- الاهتمام بطرق التربية وأساليبها.
- الاهتمام بمواد التربية وموضوعاتها.
- الاهتمام بأبعاد التربية وأهدافها الاجتماعية.

وإذ كان ذلك كله يرمي عند بستالوتزي إلى إصلاح المجتمع وإسعاد

أفراده، وعند هربرت إلى تهذيب أخلاق الإنسان بتكوين الإرادة الصالحة في الطفل ليقوم بالأعمال الصالحة التي تخدم المجتمع الذي يعيش فيه، وعند فروبل إلى بلوغ التربية مستوى الكمال باهتمامها بحياة الطفل الفردية والاجتماعية معا واستهدافها تلقينه قواعد الاجتماع والتعاون الإنسانيين (أمين. 1926. ص352). فقد أوضح بمجموعه في النهاية ورسخ البعد والهدف الاجتماعي للتربية في القرن الثامن عشر، بما فتح الطريق واسعا أمام ظهور البعد والهدف السياسيين للتربية في القرن التاسع عشر، وانتهى في منتصف القرن العشرين إلى تبلور الحاجة لصياغة مصطلح التنشئة الاجتماعية ثم التنشئة السياسية للتعبير عن ذلك التطور.

وكان من أعلام الوجهة الثالثة الطبيعية للتربية في القرن التاسع عشر البريطاني (هربرت سبنسر) أشهر قادة النزعة العلمية الحديثة في التربية (التل وشعراوي. 2007. ص165). وكان سبنسر يرى أن "غاية التربية إعداد الإنسان ليعيش عيشة كاملة، والطريقة الجادة للحكم على أقدار العلوم أن ننظر إلى مبلغ تأثيرها في الحصول على هذه الغاية، فما كان أبلغ تأثيرا فهو أنفع وأحق بالتقديم على سواه في مناهج الدراسة" (أمين. 1926. ص352). وإذ يقدم سبنسر العلوم الطبيعية على الآداب والفنون، فإنه لا يدعو لإهمال الأخيرة تماما، بل يريد من الناس الاهتمام بكل العلوم على أن يكون نصيب كل نوع منها بقدر قيمته وأهميته لإعداد الإنسان للحياة الكاملة، فيكون الجهد الأعظم للعلوم ذات النفع والفائدة الأعظم للحياة والجهد الأقل للعلوم الأقل نفعا وفائدة للحياة. ولأن التربية عنده يجب أن تلائم نشأة العقل الإنساني وأطوار ارتقائه، فقد أوجب على المربين أن يجعلوا أساليبهم في التربية شيقة ممتعة، ويزودوا المتربين بالخبرات والمعارف المناسبة لأطوارهم العقلية والملائمة لها. ونظر سبنسر إلى التربية والتعليم على أنهما "وظيفتان طبيعيتان تتماشيان مع قوانين الطبيعة ومع قوانين النمو الذي لا يعدو أن يكون مظهرا من مظاهر الطبيعة التي يرى فيها خير معلم للإنسان. وينظر إلى التربية على أنها مؤسسة اجتماعية لا غنى للفرد والمجتمع عنها، وتأتي حاجة الفرد الإنساني إلى التربية من طول طفولته وامتداد اعتماده على غيره فهي الوسيلة عنده للخروج بالفرد من

الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس، ولإكساب الفرد كثيرا من الصفات المميزة له عن الحيوان، ولإعداده للقيام بوظيفته في الحياة"، وإذ رأى أن الغاية الأساسية للتربية هي الإعداد للحياة الكاملة، فقد جعل المقياس المعقول للحكم على نجاح أي تعليم أو تربية هو مدى نجاحها في اختيار الخبرات والأنشطة والوسائل الصالحة لتحقيق هذه الغاية بما يتطلب في نظره تحقيق خمسة أهداف عامة رئيسة ترتبط بالفصائل الخمسة لأنشطة الحياة الرئيسة وهي (التل وشعراوي. 2007. ص167، ص168):

- المحافظة على الحياة
- تمكين الفرد من ضمان ضروريات الحياة
- الإعداد للزوجية والأبوة الصالحة لتربية الأطفال وتهذيبهم
- التنمية والمحافظة على العلاقات الاجتماعية والسياسية
- تحقيق التمتع والاستعمال الحكيم لوقت الفراغ

وبامتزاج وتفاعل ثلاثة عوامل أساسية في المجتمعات الغربية بين نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن العشرين هي:

- تتابع الجهود التربوية النظرية والعملية للمفكرين الغربيين وتكاملها وتراكمها وانتشارها.

- ظهور الطباعة الميكانيكية والصحافة والمؤسسات المدنية كالنقابات والجمعيات والأحزاب.

- التحولات الاجتماعية والفكرية الكبرى في العالمين الأوربيين القديم والجديد مع بدء معارضة شعوبهما للحكومات الفردية الاستبدادية، وسقوطها وحلول الحكومات الشعبية الديمقراطية محلها بعد الثورات التي حدثت داخل أوربا وخارجها.

بدأ الساسة الغربيون في أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، يدركون أهمية التربية وأثرها ليس في نجاح السياسات والحكومات

فحسب، بل وفي تقدم الشعوب وارتقائها أيضاً، وصرح كثير منهم بأن قيام الحكومات الديمقراطية وبقاءها ونجاحها رهن بتربية الشعوب تربية ترتقي بمداركها وقدراتها وتؤهلها لفهم الديمقراطية وتطبيقها والحفاظ عليها. وكان ذلك توسيعا وتعميقا وتطويرا لما كان الحكام البروسيون الألمان أول من أدركه من ضرورة التربية وأهميتها، وبدأوا بتنفيذه باكرا بإعلان الحكومة البروسية عام 1687م وفي عهد (فردريك وليم1620-1688م، دوق بروسيا1640-1688م)، أن مسائل التربية ليست من المسائل التي يصح أن تستقل بها الكنيسة، وأن المدارس كلها ستكون تابعة لها لا للكنيسة، وإصدار (فردريك وليم الأول1688-1740م، ملك بروسيا1713-1740م) قرارا عام 1717م أوجب فيه على الآباء في كل مكان فيه مؤسسة تعليمية، إرسال أولادهم إليها كل يوم في فصل الشتاء، أما في فصل الصيف فعليهم إرسالهم إليها كلما استطاعوا الاستغناء عن مساعدتهم على ألا يقل ذلك عن مرة في الأسبوع، وتأسيسه عام 1735م وعلى نفقته الخاصة أول مدرسة للمعلمين، وتشريعه عام 1736م قانونا جعل فيه التعليم إلزاميا للأطفال بين السادسة والثانية عشرة من أعمارهم. وتابع ابنه (فردريك الثاني الكبير أو العظيم 1712-1786م، ملك بروسيا1740-1786م) اهتمام أبيه بالتعليم، ويؤثر عنه قوله "على القائمين بشؤون الحكومة أن يعملوا على ترقية الأمة وإسعاد جميع طبقاتها بوضع أساس متين لتربية الأطفال"، وإصداره عام 1763م قوانينه بشأن التعليم العام التي واجهت معارضة مجتمع كان التعليم أمرا جديدا بالنسبة له بقدر ما هو خطر على مصالح بعض فئاته وطبقاته.

وتأثرت أفكار فردريك الثاني وتوجهاته التربوية بأفكار وتوجهات الحركة الطبيعية في التربية التي كان أشهر دعاتها الألماني (جوخيم هنريخ كامب1746-1818م) الذي نشر مع آخرين موسوعة من 16 جزء، راجعوا فيها كل أنظمة التعليم والمدارس، وقدموا اقتراحاتهم بشأنها، واهتم بتلك الاقتراحات البارون فون سيدليتز وزير التربية في حكومة فردريك الكبير وقام بتطبيقها في المدارس، وكان من نتائج ذلك الاهتمام، إنشاء أول كرسي للأستاذية في علم التربية في جامعة هالة عام 1779 لتدريب المعلمين على طرائق التدريس الجديدة (التل

وشعراوي. 2007. ص159). وأصدر (فردريك وليم الثاني1744-1797م، ملك بروسيا 1786-1797م) قرارا عام 1794م يجعل جميع المدارس والجامعات خاضعة لرقابة الحكومة التي تتمتع بحق تفتيشها واختبار طلابها واختيار مدرسيها. وحيث إن هزيمة بروسيا أمام الغزو النابليوني والاحتلال الفرنسي لها، كشفت عن حاجة البروسيين الماسّة لمصادر المعرفة والقوة العلمية والبشرية، فقد سهل ذلك على (فردريك وليم الثالث 1770-1840، ملك بروسيا1797-1840م) توجهه لإخضاع كل أنواع ومستويات "المعرفة (تعليما ومتعلمين) لمصلحة الدولة. إذ نقرأ في برنامجه التعليمي أن (العلوم المجردة التي لا تخص سوى الحياة الأكاديمية، ولا تقوم سوى بتنوير تلك المجموعة فقط، هي بلا قيمة فعلية بالنسبة إلى صالح الدولة العام، ومن الغباء التضييق عليها بشكل كامل، ومن الرشاد إبقاؤها داخل حدود خاصة)" (بوبر. ج2، 2015. ص66)، وجرى تطبيق ذلك عمليا بإنشاء الديوان العام للمعارف في بروسيا عام 1807م، والذي أصبح بعد حوالي عشر سنوات وزارة المعارف، وباتت هذه الوزارة في عام 1815م المشرفة على مجالس التربية في كل أقاليم البلاد (أمين. 1926. ص ص363-373).

وإذ سبقت بروسيا دول أوربا كلها إلى الاهتمام بمؤسساتها التعليمية التربوية وإصلاحها بحوالي القرنين، حيث لم تبدأ فرنسا اهتمامها بالتربية ومؤسساتها إلا بعد ثورتها عام 1789، فإن بالإمكان الزعم بأن الألمان هم أسبق شعوب العصر الحديث اعتناقا لفكرة مسؤولية الحكومات عن تربية الشعب بإنشاء مؤسسات تعليمية شعبية عامة ذات أهداف سياسية واقتصادية، وأول من عمل على الأخذ بتلك الفكرة وتطبيقها على نطاق واسع. ولكن أوضح وأعمق تطبيقات هذه الفكرة ظهرت في فرنسا بعد الثورة التي وفرت نجاحاتها وفتوحاتها الفرصة لساسة الجمهورية الأولى لإسناد مهمة تربية الشعب إلى الحكومة التي اعتبروها المسئولة الوحيدة عن جهل مواطنيها، وصدر قرار عام 1793 بإنشاء المدارس الابتدائية، وجعل التعليم الابتدائي إلزاميا، إلا أن الحروب الخارجية والصراعات الداخلية منعت تنفيذ هذا القرار وتحقيق أهدافه. وأولى نابليون بونابرت للتعليم جانبا من اهتمامه بعد وصوله إلى سدة الحكم، فوضع عام 1806 نظاما للتعليم الثانوي والعالي العام، كان الأساس الذي قامت عليه

أغلب نظم التعليم المماثلة الحديثة في فرنسا وخارجها، لكنه أهمل من جانب آخر أمر التعليم الابتدائي الذي بقي على حاله حتى اعتلى عرش فرنسا (لويس فيليب1773-1850م، ملك فرنسا1830-1848م)، فاهتم به ووضع له نظاما بمشورة المؤرخ ورجل الدولة الفرنسي (فرنسوا بيير غيليوم غيزو1788-1874م، وزير التعليم1832-1837م) الذي يُعدُ من كبار من ساهموا في تأسيس وتطوير التربية الحكومية العامة في فرنسا.

لقد كانت المدارس الابتدائية الخاصة هي الشكل الوحيد للتعليم في فرنسا، وبقيت كذلك ما يزيد على أربعة عقود بعد قيام الثورة الفرنسية، وكانت برامج هذه المدارس، تنظم إما من قبل الكنيسة وفقا للسياقات الدينية وتوجهاتها المذهبية، أو من قبل البلدية، وفي حال ازدواجية التنظيم، يكون ذلك بأقل قدر من التنسيق بين الطرفين، وبسبب خضوع غالبية المدارس الخاصة للكنيسة، فقد كانت معادية للجمهورية الناشئة. وجاء قانون الوزير غيزو الصادر عام 1833 ليميّز المدارس الرسمية باعتمادها على التمويل الحكومي بما يجعلها جزءا من مؤسسات الدولة وخاضعة لسياساتها. ولكن التعليم الثانوي والجامعي، بقيا نشاطين خاصين حتى قيام الإمبراطورية في عهد نابليون بونابرت، حيث تم تنظيم الجامعة آنذاك كخدمة حكومية (عامة ومجانية وعلمانية) إلى جانب التعليم الخاص، ولم يصبح التعليم الثانوي رسميا حتى عام 1930. وبعد أن أعلنت علمانية التعليم في فرنسا عام 1880م، شهدت الجمهورية الثالثة عام 1881م إعلان تأسيس المدارس الابتدائية المجانية والإلزامية، وكانت العلمانية إجراءا ضروريا آنذاك لإزاحة قيم الكنيسة المرتبطة بالنظام الملكي السابق وإنهاء دورها وتأثيرها في الحياة الاجتماعية والسياسية وإحلال الجمهورية وقيمها وأدوارها وتأثيراتها محلها، وحيث إن "ما يشغل بال السياسيين يتمحور حول وضع الأمور في نصابها، وخلق نظام للمراجع لدى الطالب بحيث يكون هذا النظام مشتركا داخل أمة واحدة سواء أكانت ليبرالية رأسمالية، جمهورية، أو اشتراكية" (لوغران. 1990. ص ص89-103، ص136)، فإن المدرسة هي أكثر المؤسسات ارتباطا بهذا الهدف ومسؤولية عن تحقيقه، وهي لا تفعل ذلك بمجرد تلقينها وترسيخها أساسا فكريا موحدا ومشتركا بين أجيال طلبتها فحسب، لكنها تفعله أيضاً بما تؤمّنه لهذه الأجيال من فرص التعارف والتفاعل

واكتساب الخبرات من بعضهم، وتوثيق صلات الارتباط الاجتماعي الشخصي بينهم. لذلك، كان توحيد برامج التربية، في فرنسا أولاً ومن بعدها باقي دول أوربا ثم العالم، عبر توحيد مكوناتها الفرعية ممثلة في البرامج التعليمية والتربوية، أمرا يستجيب أساسا للاهتمامات السياسية والاجتماعية الناشئة والمتزايدة المتعلقة بخلق وترسيخ أسس الوحدة الوطنية والسياسية أكثر مما يستجيب للاهتمامات التعليمية والتربوية المتعلقة بالتكوين العقلي المعرفي والقيمي والمهارات السلوكية.

الهندسة الاجتماعية العربية-الإسلامية الحديثة:

صنف سعيد إسماعيل علي اتجاهات الهندسة الاجتماعية العربية الإسلامية في العصر الحديث إلى (علي. 1987):

أولاً: الاتجاه الديني السلفي..

وقسَّمَ هذا الاتجاه بدوره على تيارين:

- تيار ديني سلفي محافظ، يقف عند ظواهر النصوص، ويُسقط من تراثه العلوم العقلية والفلسفية، ويعدّها بدعا طارئة على الإسلام، وكانت الحركة الوهابية أول وأبرز أمثلة هذا التيار، وتابعتها في ذلك على اختلافات نسبية بينها، الحركتان المهدية في السودان، والسنوسية في شمال أفريقيا وليبيا تحديدا.

- تيار ديني سلفي مستنير، يأخذ عقائد الدين وأصوله على نحو نقي مبرأ من الخرافات والإضافات، ولا يُسقط من تراثه العلوم العقلية والفلسفية، ويعدّها من ضرورات التطور وإبداعاته المستحسنة، وكان من رواده الشيخ الأزهري (حسن العطار1766-1835م) رائد الدعوة لتطوير مناهج وأساليب التعليم الأزهري، وتلميذه (رفاعة رافع الطهطاوي1801-1873م) الذي التحق ببعثة محمد علي الكبير للدارسة في فرنسا بصفته إماما وواعظا، لكنه درس اللغة الفرنسية، ونجح فيها، وترجم عددا من المؤلفات الفرنسية، وألف كتبا بالعربية ذات صلة بالشأن التربوي بشكل مباشر أو غير مباشر، وانشأ العديد من

المؤسسات التربوية وعمل فيها، وكان من رواد هذا التيار أيضاً (جمال الدين الافغاني 1838-1897م) الذي اتخذ اهتمامه بالتربية منحيين، عملي بممارسة التعليم، ونظري بالدعوة لإصلاح أساليب ومناهج ومواد التعليم في البلدان الإسلامية.

ووجد الأفغاني من يتابعه في اهتمامه في شخص تلميذه (محمد عبده1849-1905م) أحد رواد حركة الإصلاح في مصر في الحديثة، الذي أعلن أن عقائد الإسلام ومبادئه متوافقة مع روح العصر، وأن الاهتمام بالتعليم والتربية وإصلاحهما شرط لكل إصلاح وأساس لكل نهضة. ويرى علي زيعور أن اهتمام عبده بالشأن التربوي يعكس واقع "أن التربويات علم بياني خاضع للدين ومرتبط بالسياسة"، حيث "كانت التربية آنذاك فنا كثير الشيوع في العالم، مثيرا للاهتمام في السلطنة العثمانية وفي أوربا، وطريقا للإصلاح السياسي والديني في الفكر العربي الحديث" (زيعور. 1988. ص70؛ عبده. 1972. مواضع متفرقة). وقد رأى عبده أن التربية هي "إصلاح حال الناشئين"، لكنه عاد في موضع آخر ليقول إنها "إتباع الأصول التي جاء بها الأنبياء والمرسلون من الأحكام والحكم والتعاليم"، ويعتقد زيعور أن عبده يتابع في ذلك سابقيه من أعلام الفكر الإسلامي في ربط السياسة بالدين، وربط التربية بالدين، جاعلا التربية سياسة وركيزة تحمي الدين والسلطة، وهو ما أبقاه خاضعا للنظرة الإسلامية التراثية والتقاليد الراسخة فكرا وسلوكا (زيعور. 1988. ص98). وأكد الشيخ عبده أهمية التربية للتكوين الإنساني، لأنها إن "كانت حسنة مهدت السبيل، وأسرعت بتكوين الملَكَة الصالحة في النفس المستعدة..وإن كانت رديئة أماتت الاستعداد للخير..وجاءت بدله بضده"، ونبَّهَ إلى دورها "كأداة كان يراها الأقدر والأوحد للتطوير" (زيعور. 1988. ص ص98-99، ص78)، ملاحظا الدور الكبير لتربية الجماهير، ووسائل الإعلام (الصحف، النشر) من جهة، والمدارس من جهة أخرى، بما يخرج بالتربية عن نطاق الكتاتيب والمدارس، ويتجاوز حدود التعليم ليصل إلى التثقيف العام، مبينا دور وسائل الإعلام في التربية والتثقيف، لأنها تنشر الحقائق بين الناس، وتعرّفهم بأخلاق غيرهم، وتفضح القبيح، وتمدح الجميل، وتشرح مفاسد العادات كالجهل والتكاسل والرضا بالفقر والتمسك

بالخرافات والاعتقادات الفاسدة، وتنبئ عن نتائج الإعمال السياسية، وتوازن الدول وما في نظامهم من اختلاف، وتُقوِّم السلطان، وتُظهر العدل، لذلك فإنها "أمل عظيم لترقي الملل، وانتظام أمور الدول. وإذ يحسم عبده منذ وقت مبكر موقفه إلى جانب التنوير، فإنه لا ينفك يهاجم الجهل، والانصراف عن العلوم العصرية، ويستنكر ما يسود العلم والتعليم من الجمود والتعصب للقديم، وأن الترقي في الثروة والقوة، يكون بارتقاء المعارف والعلوم، فالعلم ثروة الأمم، ولا تغتني الأمم إلا بنشر العلوم (انظر: زيعور. 1988. ص72، ص ص73-74).

وانتقد عبده في هذا السياق مدارس عصره ومجتمعه نقدا قاسيا بسبب طرقها القديمة في التعليم، ودعاها إلى تبني طرقه وعلومه ومناهجه الحديثة، وتدريب المعلمين ومراقبة سلوكهم المهني وأخلاقهم بوصفه القيّمين على الأطفال ومن ثم الأجيال، ورفع مستوى الكتاب المدرسي بتأليف كتب سهلة على المتعلم، وقادرة على نقل المهارة والثقافة إليه. واقتنع بالعلاقة بين التربية والسياسة، ورتّب أولويات العلاقة بينهما على أساس تقدم التربية وأسبقيتها على السياسة، حيث إن "التربية تقود إلى السياسة الناجحة أي إلى المجتمع القوي القادر المتعلم المسلّح"، ليتقدم عنده إصلاح المدارس والتعليم ورفع المستويين التعليمي والثقافي للمجتمع على إصلاح النظام والواقع السياسيين، ويسبقان هذا الإصلاح ويمهدان له، ومن منظور هذه العلاقة بين التربية والسياسة، رأى أن من واجبات الدولة التدخل في شؤون الثقافة، لأن صلاح العقل والثقافة، يستدعي سياسة موجَّهة، وتدخلا من السلطة، ومن ثم، فإن دعوته الإصلاحية التربوية "لا تستطيع أن تتحقق إلا إذا سمحت السلطة" (زيعور. 1988. ص78، ص82، ص ص90-91). ولكن اعتقاد عبده بدور التعليم في الإصلاح وضرورته لتحقيقه، لم يجعله عنده تعليما عاما وشاملا، بل كان تعليما طبقيا، يناسب الطابع الطبقي للمجتمع، حيث يقسم الشيخ الناس إلى ثلاث طبقات، لكل طبقة منها تعليمها الخاص بها وهي: العامة من أهل الصناعة والتجارة ومن يتبعهم، الساسة، العلماء. حيث يقتصر تعليم العامة على مبادئ القراءة والكتابة وشيء من الحساب، ينصرفون بعدها إلى أعمالهم، ويشمل تعليم الساسة مقدمات في العلوم والعقائد والتاريخ وتفصيل الحلال والحرام، ويتسع تعليم

العلماء ليشمل فنون اللغة العربية وتفسير القرآن والحديث والفقه والأخلاق والتاريخ والعقائد والإقناع والخطابة، ويبيّن ذلك أن عبده لا يساوي بين الناس في حق التعليم، لأنه يربط نوع التعليم ومادته بطبقة الفرد ومهنته، دون أن ينفي إمكانية انتقال الآحاد من كل طبقة إلى من فوقهم، لكنهم يبقون على كل حال، مجرد آحاد أي استثناءات خارج القاعدة العامة.

وإذ أقام عبده في بيروت، واهتم بالشؤون العامة لها ولبلاد الشام عامة، فقد لاحظ طبيعة الواقع الطائفي المتنوع لهذه البلاد، نتيجة تعدد الأعراق والأديان والمذاهب فيها، وأعلن اعتقاده أن حل مشكلة هذا الواقع الطائفي لا تكون بتأديب هذه الطائفة أو قمع تلك، بل تكون بالتربية وأداتها المدرسة، مستشهدا على ذلك بحال فرنسا وبريطانيا اللتين رأى أنهما تنشئان الدارس والمؤسسات والجمعيات لاحتضان طوائفهما ونشر العلم والمعرفة فيها، فالتربية أداة علاج هذه المشكلة بتأليفها بين القلوب والفئات والأنماط في السلطة والجماعة والمجتمع (زيعور. 1988. ص ص99-100). ويمكن أن نستنتج الكيفية التي تؤدي بها التربية هذه المهمة، وتحقق هذا الهدف، بملاحظة جانب مما ذهبت إليه دعوة عبده لإصلاح التعليم في مصر بإحلال دار العلوم محل الأزهر لأن تعليمها توحيدي وعلومها مدنية وتقليدية معا، وإلغاء التعليم الديني في المدارس العامة ليس في مصر فحسب، بل وفي العالم كله أيضاً، وأن يكون للدين مواضع مخصوصة لتعليمه والتربية بمقتضاه. ولعل في ذلك تباشير أولى للدعوة لعلمانية التعليم العام من جهة، ودور التربية ومؤسستها الأولى المدرسة في توحيد الأفكار والقيم والسلوكيات بما يؤسس للوحدة المجتمعية التي يتعذر هنا وصفها بالوطنية التي لم تكن قد تبلورت أو اتضحت ملامحها في البلدان الإسلامية آنذاك.

وأدرك رائد آخر من رواد الإصلاح في العالمين العربي والإسلامي هو (عبد الرحمن الكواكبي1849-1902م) أهمية التربية وضرورتها الفردية والاجتماعية لحياة الشعب وحريته وتقدمه، وانطلق في ذلك من منطلقين:

- **المنطلق الأول**: إدراكه أن أحد أهم أسس الاستبداد هو الجهل الذي هو نقيض العلم الذي توفره التربية وتقدمه للناس عبر دورها التعليمي، حيث كان

يرى "أن الجهل هو المناخ المناسب لقيام الاستبداد واستمراره ولزيادة تعسفه وانتشاره" (كتورة. 1987. ص69)، وخطر الجهل عنده كامن في أن الناس "إذا جهلوا خافوا، وإذا خافوا استسلموا" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص154). فإذا كان العلم نقيض الجهل، فسيكون أيضاً نقيض الخوف والاستسلام معا، ومن ثم، فإنه نقيض الاستبداد وعدوه، وإذا كان التعليم وسيلة نقل العلم وإيصاله إلى الناس ونشره بينهم، فستكون التربية ووسائلها التعليمية، نقيضا وعدوا للاستبداد. لذلك فقد رأى الكواكبي "أن بين الاستبداد والعلم حربا دائمة وطرادا مستمرا" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص154).

- **المنطلق الثاني**: إدراكه أن الدعوة للإصلاح لا تنفصل عن الدعوة للعلم" (كتورة. 1987. ص72)، وحيث إنه جعل الإصلاح رهنا بالتعليم، والتعليم رهن التربية، فسيكون قد جعل الإصلاح في النهاية رهنا بالتربية. ويفسر ذلك ربط الكواكبي للإصلاح بصلاح الأخلاق، وربطه الأخلاق في جانب أساس منها بالتربية، حيث يرى أن "الأخلاق أثمار بذورها الوراثة، وتربتها التربية، وسقياها العلم، والقائمون عليها هم رجال الدولة" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص179). وبذلك أعطى الكواكبي في هذا الفكرة لعامل التربية وأداتها العلم نصف المسؤولية عن صلاح الأخلاق، ووزع النصف الباقي بين الوراثة والدولة، وتنبه منذ وقت مبكر للعلاقة بين السياسة والتربية والتعليم، ومن ثم التكوين الفكري والأخلاقي للناس، بتنبهه للدور التربوي والتعليمي للدولة التي رمز إليها برجالها.

وبلغ اهتمام الكواكبي بالتربية حد إفراده فصلا كاملا لها من كتابه (طبائع الاستبداد)، ويرى كتورة أنه يؤكد في معالجته لها على مسائل أساسية هي:

- ربط الأخلاق بالعمل، وربطه العمل بالتربية تعهدا ونتائجا (كتورة. 1987. ص100)، لأن التربية عنده "علم وعمل" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص192).

- ربط "التربية بالأسس الدينية منطلقا"، لأن "الأخلاق نظام تربوي والمكمل لهذا النظام ليس سوى الدين، الدين مصدر الأخلاق والدين هو

الضابط لعملية التربية الأخلاقية" (كتورة. 1987. ص100، ص102).

- ربط التربية بالبيئة الاجتماعية، حيث رأى "أن الفقراء هم أبعد الناس عن جو التربية" (كتورة. 1987. ص111)، ولكنه لم يفسر بُعدهم هذا لا بنقص فيهم ولا قصور، بل فسره بالأثر السلبي المزدوج لبيئتهم الاجتماعية التي تفرض عليهم من جهة السعي من أجل الرزق قبل كل شيء، وتفرض عليهم أن ينشئوا في ظروف أقل ما يقال عنها إنها مضادة للتربية وأهدافها ونتائجها (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص ص194-195).

- ربط السياسة بالتربية مرتين، مرة بحكم قيام رجال الدولة على شؤون التربية، ومرة بحكم أن "الحكومات المنتظمة هي التي تتولى ملاحظة تسهيل تربية الأمة" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص179، ص190).

- توسيع نطاق مسؤولية الحكومية عن (تربية الأمة)، لتبدأ "من حين تكون (الأمة) في ظهور الآباء"، وحتى بلوغها سنا متقدمة، تحتاج معها إلى قيام الدولة المشرفة على تربيتها بـ "إنماء الإحساسات المليّة (المشاعر الوطنية)" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص191).

- توسيع نطاق التربية بما هو أوسع من مجرد إعداد الصغار وتأهيلهم ليعيشوا حياتهم الفردية والاجتماعية، لأن هذا مجرد جانب واحد منها، يحتاج إلى استكماله بجوانب أخرى لأن التربية عنده لا بد أن تصحبها أيضاً "تربية الظروف المحيطة، وتربية الهيئة الاجتماعية، وتربية القانون أو السير السياسي وتربية الإنسان نفسه" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص190). ويلاحظ كتورة أن الكواكبي، يبيّن هنا منظوره الشامل للتربية من حيث إنها "ليست مجرد الأخذ والتلقين والتعلم حتى لو اتبعت في ذلك تدرجا معينا، بقدر ما هي عملية اجتماعية متكاملة، والدور الأول فيهل للمحيط..وبقدر ما تتغير الظروف المحيطة، وتتغير الأحوال السياسية والقانونية تتغير التربية" (كتورة. 1987. ص108)

- تقديم دور التربية في تشكيل الطبيعة الإنسانية على الوراثة، أخذا بمضمون الحديث النبوي الشريف: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه

يهودانه وينصرانه ويمجسانه كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء" (رواه البخاري ومسلم)، واعتقادا من الكواكبي بأن "الإنسان في نشأته كالغصن الرطب فهو مستقيم لدن بطبعه"، وهنا يأتي دور التربية في تشكيل هذا الغصن، حيث يقول "ولكنها أهواء التربية، تميل به إلى يمين الخير وشمال الشر" (الكواكبي. 1975. طبائع الاستبداد. ص189).

وسار على النهج ذاته أيضاً، الشيخ (عبدالحميد بن باديس1889-1940م)، أبرز أعلام التيار السلفي الإصلاحي في شمال أفريقيا، ومؤسس (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) وأول رئيس لها، والذي وجه جانبا كبيرا من جهوده النظرية والعملية إلى التربية والتعليم تأسيسا وإصلاحا. وكان لمؤسس جماعة الإخوان المسلمين في مصر (حسن البنا1906-1949م) دوره البارز في هذا الخصوص، حيث جعل من التربية والتعليم أساس البرنامج الإصلاحي والعمل الدعوي للجماعة، وجعل من الجماعة حركة تربوية أولاً وقبل كل شيء.

ثانياً: الاتجاه القومي العربي..

وهو اتجاه سياسي ذو منحى وتوجه قوميين، نشأ في سياق مواجهة العرب لتحديات النزعتين القوميتين المتعصبتين التركية-الطورانية والأوربية الغربية بأشكالها المختلفة الفرنسية والبريطانية والايطالية. وقد أولى هذا التيار الكثير من اهتمامه للتربية والتعليم بوصفهما من الوسائل الأساسية التي يعتمدها لتحقيق أهدافه في تحرير شعوب الأمة العربية وبلدانها من السيطرة الاستعمارية والتبعية والتجزئة والتخلف، والنهوض بها من كبوتها، والارتقاء بها إلى مصاف الشعوب والأمم الحرة الموحدة المتقدمة القوية. وكان من أوائل من أرسى أسس هذا التيار في المجال الثقافي-التربوي (بطرس البستاني1819-1883م) و(ناصيف اليازجي1800-1871م) الذين يعود إليهما فضل إحياء اللغة العربية وعلومها في العصر الحديث بإنشاء المدارس والتدريس فيها وتأليف المعاجم ودوائر المعارف وكتب التاريخ واللغة والمجلات العربية، أما أبرز إعلام هذا الاتجاه في المجال السياسي-التربوي فهو (ساطع الحصري1879-1968م) المكنى (أبو خلدون) وهو صاحب القراءة الخلدونية التي تعلمت عليها أجيال من طلبة الصف الأول

الابتدائي في المدارس العراقية، شغل منصب وزير التعليم في حكومة الملك فيصل الأول في سوريا، ثم معاونا لوزير المعارف في حكومة الملك فيصل الأول في العراق، ثم مديرا لدار المعلمين العالية، وبعد نفي البريطانيين له من العراق، عينته الحكومة السورية مستشارا لصياغة النظام التربوي والتعليمي في البلاد، وأصبح في عام 1953 مديرا لمعهد البحوث والدراسات العربية في جامعة الدول العربية، وكان أحد أبرز منطلقات اهتمامه بالتربية والتعليم، اهتمامه بالثقافة القائمة على وحدة اللغة التي عدّها الأساس لوحدة المجتمع والأمة في المجالات كافة وفي مقدمتها الوحدة السياسية (انظر: الأعظمي. 2001). ولاحظ سعيد إسماعيل علي، انعكاس توجهات التيار القومي العربي في كثير من النشاطات العربية المشتركة، الرسمية والمجتمعية التي أشار من بينها إلى (ميثاق الوحدة الثقافية العربية) الذي وافق عليه مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب ببغداد في 29 شباط/فبراير 1964، ونص على أن تعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية..وتعيين أهداف التربية في جميع مراحل الدراسة، وإبرازها في مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الأمة العربية على تربية شبابها من آمال (علي. 1987. ص129).

ثالثاً: الاتجاه التغريبي..

وهو اتجاه سياسي-ثقافي، تولد نتيجة احتكاك المجتمعات الشرقية، وخصوصا العربية الإسلامية منها، بالثقافة الأوربية الغربية، ويلاحظ سعيد إسماعيل علي، أن من الضروري التمييز في هذا الخصوص بين (التغريب) و(التحديث)، إذ يرى التغريبيون ضرورة جعل الغرب المنبع الرئيس الذي يجب أن تنهل منه الثقافة العربية، أما التحديثيون فيرون ضرورة الجمع بين التراث العربي الإسلامي وعناصر منتقاة من الحضارة الغربية، وان التغريب بدأ في أول أمره تيارا تحديثيا، ثم أفترق رواده بعد أن بقي قسم منهم على نهجه التحديثي، بينما أفرط آخرون منهم في تأثرهم بالغرب حتى أصبحوا تغريبيين، وكان من بين هؤلاء في مصر (سلامة موسى1887-1958م) الذي قال عن نفسه إنه (كافر بالشرق مؤمن بالغرب)، و(طه حسين1889-1973م) الذي كان تغريبيا ذو نزعة محليّة مصرية.

رابعاً: الاتجاه الإقليمي..

وهو اتجاه سياسي-ثقافي، يذهب أصحابه إلى التأكيد على خصوصية السمات الحضارية لشعوب معينة (فرعونية، فينيقية) أو أقاليم بذاتها (شمال أفريقيا، الهلال الخصيب)، مما يقتضي خصوصيتها الثقافية عامة، والتربوية-التعليمية خاصة، ويمكن إدراج طه حسين أيضاً ضمن هذا التيار في مصر، و(أنطوان سعادة 1904-1949م) في لبنان وهو مؤسس الحزب القومي السوري الاجتماعي، وداعية إقليم (سوريا الطبيعية أو الكبرى)، و(سعيد عقل1912-2013م) اللبناني، داعية القومية اللبنانية.

خامساً: الاتجاه الاشتراكي..

وهو اتجاه سياسي-ثقافي، يذهب أصحابه الجمع بين ضرورة المساواة والعدالة الاجتماعية والدعوة إلى ترسيخ تلك الدعوة ونشرها بوسائل متعددة في مقدمتها الوسائل التربوية والتعليمية، ويضع سعيد إسماعيل علي (سلامة موسى) في موضع مشترك، يجمع بين الاتجاهين التغريبي والاشتراكي (علي. 1987. ص ص 251- 254).

سادساً: الاتجاه المواطني..

لعل مما ليس منه بد هنا، إضافة اتجاه عربي جديد للاتجاهات السابقة للهندسة الاجتماعية، يتمثل في المفكرين العرب المعاصرين المهتمين بهذه الهندسة من منظور المواطنة والتربية والتربية على المواطنية، وتبرز في هذا المجال أسماء المفكرين اللبنانيين (ناصيف نصار1940-...) و(أدونيس العكره1946-...) اللذين قدما أعمالا تمثل هذا الاتجاه، وتعكس هذا الاهتمام. ويرجع هذا التركيز على أفكار وأعمال نصار والعكره في هذا الشأن إلى الاعتقاد بصواب ما يذهب إليه حسن مجيد العبيدي من تميّز هذين المفكرين بافتتاحهما "الحديث والكتابة بصراحة ووضوح، وفي استعمال الدلالة المعرفية-الفلسفية والسياسية والقانونية والتربوية لاصطلاح المواطنية باعتبارها فلسفة محددة المنهج والأبعاد في الفكر الفلسفي العربي المعاصر، وتحديدا مع بداية

الثمانينات من القرن المنصرم ولاسيما في لبنان" (مجموعة من الباحثين. 2013. ص261)، وهو ما وجد فيه العبيدي مسوغا لأن يختص كل واحد منهما ببحث عرض وناقش فيه أفكاره في هذا الخصوص.

ناصيف نصار: كان نصار حريصا على أن يبيّن في بداية كتابه (في التربية والسياسة) الذي صدرت طبعته الأولى عام 2000، أن الدراسات التي تضمنها، "تقع في منطقة التقاطع بين التربية والسياسة والأيديولوجية"، وأرجع ذلك إلى علتين هما:

- أولاً: تعذر "فصل السياسي عن التربوي في مشكلة التربية المواطنية".

- ثانياً: "أن العلوم التربوية غير قادرة على التخلص تماما من الاختيارات العقائدية".

واستخدم نصار في كتابه هذا مفهوما للمواطنية، رآه "محصورا بالعلاقة السياسية بين الفرد والدولة..لإظهار مركزية هذه العلاقة في وجود الإنسان الاجتماعي"، وإذا كان ذلك قد قاده إلى نظر إلى "التربية المواطنية بوصفها تربية سياسية بامتياز"، فإنه لم يطابق بينها وبين التربية السياسية في حد ذاتها، لأن التربية المواطنية عنده "جزء رئيسي من القطاع التربوي الذي يسمى التربية السياسية، وهي في الوقت نفسه جزء من السياسة التربوية التي تعتمدها الدولة المعاصرة"، لذلك، فإنه "إذا صح القول بأن كل دولة تعتمد تربية سياسية ما، فإنه لا يصح القول بأن كل دولة تعتمد تربية مواطنية"، لأن اعتماد الدولة تربية مواطنية، يفترض عنده أن هذه الدولة "تعترف بفكرة المواطن وتبني عليها عملا تربويا ما". وانتهى نصار من ربطه الوثيق هذا بين التربية عامة والتربية المواطنية خاصة إلى القول "إن فلسفة التربية تحيل على فلسفة السياسة في الدرجة الأولى، وهذه بدورها تحيل على فلسفة الاجتماع، فلا شيء ينتقل من المجتمع إلى التربية، ومن التربية إلى المجتمع من دون توسط نظام الحكم السياسي..ولذلك ينبغي إعطاء فلسفة السياسة الأهمية التي تستحقها في إطار ربط فلسفة التربية بفلسفة الاجتماع" (نصار. 2005. ص6، ص6، ص7، ص13، ص134).

وتدور التربية المواطنية عند نصار "على مفهوم المواطن" الذي يرى فيه

"الإنسان الذي يستقر في بقعة أرض معينة، وينتسب إليها..في شكل علاقة..تتميز..بالاستمرار والديناميكية...والاستمرار في سكنى بقعة أرض معينة، ينطوي على ارتباط بهذه البقعة المعينة من الأرض، وعلى جملة مصالح مادية ومعنوية تنشا من التفاعل معها"، وبحكم الطبيعة الاجتماعية للإنسان، "فقد انطوى مفهوم المواطن على معنى المعيّة، وأصبح يدل على المُساكن..المُشارك في سكنى بقعة الأرض نفسها والانتساب إليها، وفي جملة المصالح المادية والمعنوية الناشئة من التفاعل معها". وإذ يمتزج في المواطن، البعدان الجغرافي والاجتماعي، فقد تولد عن ذلك نوعان من التوطن هما: توطن الفرد الذي تنتج عنه المواطنة (التوطن في الأرض والمشاركة مع ساكنيها في الارتباط بها والانتساب إليها) وأساسها اجتماعي-جغرافي هو (الموطن)، وتوطن الجماعة الذي تنتج عنه المواطنية وأساسها اجتماعي-سياسي هو (الوطن)، ولكن هذا التمييز، لا يمنع نصار من القول بتداخل خصائص المواطنة ومستلزماتها وأبعادها الجغرافية-الاجتماعية مع خصائص المواطنية ومستلزماتها وأبعادها الجغرافية-الاجتماعية-السياسية. وحيث إن المشاركة في الوطن أقوى من المشاركة في الموطن، "يتغلب مفهوم المواطنية على مفهوم المواطنة، ويستوعبه، ويُستعملان على الترادف، لكن مع ميل من المواطنة إلى الناحية الاجتماعية الجغرافية، وميل من المواطنية إلى الناحية الاجتماعية السياسية".

ويميز نصار أيضاً بين الوطنية والمواطنية، مبينا أن الوطنية "ظاهرة نفسية اجتماعية مركبة..فردية وجماعية..قوامها حب الوطن..تدور على التعلق بالجماعة الوطنية وأرضها ومصلحتها وتراثها، والاندماج في مصيرها، أما المواطنية، فهي أيضاً ظاهرة مركبة، ولكن محورها هو الفرد من حيث هو عضو مشارك في الجماعة الوطنية وفي..دولتها.. خاضع لنظام محدد من الحقوق والواجبات...وعلى هذا الأساس، تقوم بين الوطنية والمواطنية جدلية..تبادلية حميمة، يزداد غناها وترتفع حرارتها بقدر ما يتطابق الوطن الجغرافي والوطن السياسي والوطن الأيديولوجي في وحدة الجماعة الوطنية" (نصار. 2005. ص ص15-16، ص ص16-17). وقد لاحظ العبيدي أن أحد أهم مشاريع نصار، "يندرج ضمن إطار البحث في موضوعة المواطنة والمواطنية (Citizen Ship)

مفهوما وممارسة وسلوكا، لإحساسه الفلسفي العميق ومعاناته بأهمية درس هذا المفهوم وتعميقه بين أوساط المثقفين والسياسيين والتربويين العرب، ناهيك عن عموم المواطنين" (العبيدي. 2008)، ونبّهَ إلى أمرين بخصوص تحديد نصار لمفهوم المواطن (مجموعة من الباحثين 2013. ص ص254-255):

- **الأمر الأول**: إن تحديد نصار لمفهوم المواطن بدلالة "المشاركة في السكن مع غيره والانتساب إلى الأرض"، وبما يؤسس عنده لامتزاج البعدين "الجغرافي والاجتماعي في حقيقة المواطن الأولى"، يعكس تأثره في ذلك "برأي الفيلسوف اليوناني أرسطو في كتابه السياسيات".

- **الأمر الثاني**: إن تحديد نصار لمفهوم المواطن أسس لتمييزه بين مفهوم المواطنة بدلالته الفردية المرتبطة بالأرض التي يستوطنها، ومفهوم المواطنية بدلالته الجماعية المرتبطة بالوطن، ولكن، دون أن يكون هذا التمييز جامدا وقاطعا، "إذ أن خصائص المواطنة ومستلزماتها، تتداخل مع خصائص المواطنية ومستلزماتها".

ويؤسس نصار تمييزه بين الوطنية والمواطنية على تمييزين آخرين يقول بهما أيضاً:

- **التمييز الأول**: بين التربية الوطنية والتربية المواطنية، حيث يعطي للتربية الوطنية معنى كليا ذا بعدين دلاليين، يتعلق البعد الأول بمضمونها الدال عنده على تنمية الشعور والالتزام والعمل الوطني في نفوس أفراد الجماعة الوطنية، ويتعلق بعدها الثاني بنطاقها التطبيقي الدال عنده على تطبيقها على مستوى الوطن وبإشراف الدولة الوطنية، وشمولها للنشاطات التربوية والتعليمية كلها، وتفاعلها مع ظروف الوطن واحتياجاته وتراثه وتطلعاته وأنظمته، ويعطي للتربية المواطنية معنى جزئيا ذا بعدين دلاليين أيضاً، يتعلق البعد الأول بارتباطها الدال عنده على كونها جانب من التربية الوطنية وركن أساس فيها، ويتعلق البعد الثاني بمضمونها الدال عنده على تشكيل المواطن وتنميته من حيث هو عضو في دولة وطنية وداخل بصفته هذه في نظام محدد من الواجبات والحقوق (انظر: نصار. 2005. ص ص17-18). ويلاحظ العبيدي هنا أن نصار يعتقد "أن فكرة المواطنية، ليست من الأفكار التي عرفتها الحياة السياسية في جميع المجتمعات والعصور،

لذا فإنا نجد أن كل دولة إن اعتمدت تربية سياسية ما، فانه لا يصح القول إنها تعتمد تربية مواطنية، وأنه يعتقد بصواب أيضاً، بضرورة "أن تكون سلطة الدولة مركزية في موضوع التربية الوطنية، وان لا تسمح بإنشاء منظومات تربوية فئوية أو أثنية أو عرقية في داخل مؤسساتها، لأن ذلك لا ينشئ المواطن على حب الوطن...أما التربية الموطنية..تعني تنشئة الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن حيث هو بهذه الصفة، داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق" (العبيدي. 2008).

- **التمييز الثاني**: بين التربية المواطنية والتربية المدنية، حيث يعطي نصار للتربية المدنية معنى يؤسسه على مفهوم (المدني) المُشتقة منه والذي يرى أنه يقوم على التمييز بين ما هو مدني من جهة، وما هو عسكري وديني من جهة ثانية، بما ينتهي بإخراج المدني من هذين النطاقين السلطويين معا واستقلاله عنهما، وينتهي من ذلك إلى أن التربية المدنية تُعنى بالشروط والقواعد التي لا بد منها في التعامل الحر بين المواطنين أنفسهم، بينما تُعنى التربية المواطنية بالشروط والقواعد التي لا بد منها في التعامل بين المواطنين والدولة (انظر: نصار. 2005. ص ص18-19).

ويستنتج نصار من هذه التمييزات كلها، "أن تعدد العقائد في المجتمعات السياسية أمر يمكن استيعابه، وبالتالي أن فرض المطابقة بين المواطنية والإيمان بعقيدة واحدة معينة، ليس الحل الصحيح لعلاقة العقائد الإيمانية بالمجتمعات السياسية"، ورأى على هذا الأساس أن الدولة التي تصر على تعريف مواطنيها بدلالة انتمائهم العقيدي الإيماني، ستكون مضطرة إلى "إيجاد فئتين من المواطنين: فئة المواطنين من الدرجة الأولى، وفئة المواطنين من الدرجة الثانية" (انظر: نصار. 2005. ص ص20-21)، ومن المؤكد أن مثل هذا التعريف للمواطنة، بطابعه السلبي المزدوج الفئوي والتفضيلي في آن واحد، ينطوي على نفي ونقض كاملين وشاملين لكل أسس المساواة والعدالة والمواطنة والحقوق والحريات المدنية والسياسية التي تقوم عليها أفكار الوطن والمواطن والمواطنة والوطنية. وكان هذا ما لفت العبيدي النظر إليه من ملامح علمانية جلية وواضحة، تتسم بها معالجة نصار لموضوع الإيمان والتربية المواطنية مما

تجسد في دعوته لإبراز المواطنية ضد الدعوات الشمولية المتجددة الدينية منها والدنيوية التي تنفي التمييز بين المواطن والمؤمن، وهي ملامح ودعوات تؤسس لما وجهه نصار من نقد لاذع لمنظري الطائفية ضد المواطنة في لبنان (العبيدي. 2008).

ويحدد ناصيف نصار للتربية المواطنية (الحقة) شروطا رآها تتمثل في (نصار. 2005. ص ص48-53):

أولاً: إن التربية المواطنية الحقة عملية تربوية مستمرة، لأن المواطنية ليست من المقولات السياسية البديهية التي تسلم بها جميع الدول والأنظمة، ولأن المواطن كائن سياسي ليس من السهل الحفاظ عليه بعد تشكيله.

ثانياً: إن التربية المواطنية الحقة تقتضي تغليب الانتماء الوطني إلى الجماعة الوطنية ودولتها الوطنية على أي انتماء آخر، لأن الولاء الوطني يتقدم على كل أشكال ومستويات الولاء الفئوي بل ويتنافى معها أيضاً.

ثالثاً: إن التربية المواطنية الحقة تقتضي أن تنظر الدولة لأعضائها وتتعامل معهم ككائنات عاقلة وحرة، بحيث يكون نظام الحقوق والواجبات الذي يربط المواطنين بالدولة من صنعهم وبإرادتهم بما يجعل التربية المواطنية تربية على المسؤولية السياسية للحكام والمحكومين معا.

رابعاً: إن التربية المواطنية الحقة تقتضي أن تنظر الدولة لأعضائها وتتعامل معهم ككائنات متساوية في الحقوق والواجبات وأمام القانون دون تمييز لأي سبب إلا الجدارة والاستحقاق.

خامساً: إن التربية المواطنية الحقة تقتضي حصر سلطة الدولة في نطاق الخير العام والمشترك بين أعضائها أفرادا وجموعا، ومن ثم أن لا تكون الدولة معنية بمعارفهم ومعتقداتهم وقيمهم الأخلاقية والجمالية وسواها من مسائل تتوجب معالجتها بمعايير خاصة بكل مسألة منها بذاتها.

سادساً: إن التربية المواطنية الحقة تقتضي اهتمام الدولة اهتماما متوازنا ومتوازيا بحقوق المواطن وواجباته في آن واحد ومن جهة، بقدر اهتمامها أيضاً اهتماما متوازنا ومتوازيا بحقوق الدولة وواجباتها في آن واحد ومن جهة أخرى.

سابعاً: إن التربية المواطنية الحقة تقتضي التطوير المستمر لنظام الحقوق والواجبات المتبادلة بين المواطنين والدولة بحيث يتوسع مضمونها ويتغير تبعا للمقتضيات الواقعية.

أدونيس العكره: قدم العكره في كتابه (التربية على المواطنية) الذي صدرت طبعته الأولى عام 2007، رؤيته لهذه التربية من منظور الدول المتجهة نحو الديمقراطية التي ركز من بينها على الدول العربية، بوصفها دولا تشكلت بنسب متفاوتة ودرجات متباينة وأوقات مختلفة على صورة الدولة الحديثة (الغربية) الديمقراطية، ولكن دون أن تستوعب المبادئ والقيم التي قامت عليها هذه الدولة، ولا وعت خصائص ديمقراطيتها ولا متطلبات تحقيقها في المواطن والجماعة الوطنية ودولتهما وحكومتهما الوطنيتين، وهو ما جعل الأسس التي قامت عليها الكيانات السياسية العربية وشرعيتها وشرعية حكوماتها وعلاقتها بمجتمعاتها، موضع تساؤل إن لم تكن موضع شك (العكره. 2007. ص ص5-6). ويرى العبيدي في حديثه عن العكرة: "أن الرجل هو صاحب مشروع فكري ثقافي سياسي تربوي قانوني، يحاول بكل ما أوتي من قوة، أن يجد له مقاربات عملية تربوية في الواقع المعاش في بلده..ولهذا وجد..في المواطنية مشروع حل لمشكلات كيانية تتعلق بمرتكزات الدولة من جهة الروابط القائمة بين أفراد المجتمع"، وأن مشروعه "بالأساس تربوي تعليمي، مؤطر بعدة أطر"، بما يؤسس لديه للاعتقاد "أن التربية والتعليم هما هدف لكل مشروع مواطني يبغي النجاح والاستمرار" (مجموعة من الباحثين. 2013. ص261، ص270). ولكن لا بد من القول هنا أن تركيز حدود المقاربات التربوية للمشروع المواطني عند العكرة على بلد بعينه، يجب ألا يقودنا للاعتقاد بأنه مشروع مواطني ذو طبيعة وخصائص محلية، لأن تلك المقاربات تستجيب لحاجات الواقع المعاش المماثل في الدول حديثة النشأة عامة، والعربية منها خاصة، وتكون قابلة للتطبيق فيها وعليها أيضاً من دون فوارق نوعية كبيرة.

وإذ لاحظ العكره في مشرعه للتربية على المواطنية، ثلاث مسائل أساسية هي (العكره. 2007. ص6):

أولاً: إن مفهوم المواطن "يشكل..ركيزة..للنظم الديمقراطية التي تنتهجها

الدولة الحديثة، ومستندا عمليا للسلوك الإنساني في الجماعة داخل الدولة".

ثانياً: إن "المواطنية ليست حالة طبيعية معطاة بحيث تولد مع الإنسان في فطرته، بل أنها مجموعة من الخصائص والصفات التي يكتسبها الإنسان اكتسابا بالتربية والتعليم والممارسة".

ثالثاً: إن "المواطنية هي حكما مشروع تربوي، ولذلك نجد أن التربية على المواطنية تشكل مكونا رئيسيا من مكونات النظم التربوية الديمقراطية".

فقد استنتج أن "الهدف الاستراتيجي من التربية على المواطنية"، هو "تأمين الشروط الكافية لتكوين مواطن مسئول، ذاتي التصرف والسلوك، ومتمكن من المشاركة في الحياة الاجتماعية والمهنية داخل الجماعة، ومن ممارسة التفكير النقدي المستقل فيها"، وقال "إن صورة الدولة الحديثة المرتسمة بها..لا تكفي لنشوء مفهوم المواطن، وإن قيام المؤسسات المرتدية صفة الحداثة بالحدود الحالية القائمة، لا يكفي لترسيخ هذا المفهوم بين الأفراد، لأن التربية على المواطنية لا تزال مقصرة في أداء دورها التأسيسي في هذا المجال لعدم توفر الشروط اللازمة لذلك" (العكره. 2997. ص7، ص8).

وتابع أدونيس العكره نهج ناصيف نصار في التمييز بين مصطلحات التربية الوطنية والتربية المدنية والتربية على المواطنية، وقاربه في مضمون ذلك التمييز، حيث لاحظ استخدام مصطلحات التربية أو التنشئة الوطنية والتربية المدنية في النظم التعليمية بمضمون واحد "هو المادة التعليمية التي تهدف إلى توعية المتعلم على الشأن العام في وطنه، وتزويده ببعض المعارف المناسبة، وتوجيهه نحو السلوك الاجتماعي السليم، استنادا إلى مجموعة من المبادئ السياسية والقيم الأخلاقية التي تراها السلطة السياسية في الدولة ضرورية لتكوين المواطن الصالح"، وأن التربية الوطنية "تركز أساسا على مفهوم الوطن منظورا إليه من زاوية المكان، أو الأرض التي تقطنها الجماعة البشرية وتنتسب إليها مع ما يتولد عن ذلك من شعور وعواطف لدى الإنسان"، وتستند التربية المدنية "إلى مفهوم الوطن المنظور إليه من زاوية هيكلته المؤسسية وتنظيم العلاقات القائمة في داخله بين الأفراد والمجموعات على مبدأ الحقوق والواجبات مع ما

يستوجب ذلك من سلوك وتصرفات وممارسات والتزامات لدى المواطن"، واستنتج "أن التداخل والترابط بين التربية الوطنية والتربية المدنية قائمان حكما، إلا أن الأولى تركز بشكل أساسي على تنمية العاطفة الوطنية، وتغذية محبة الوطن..أما الثانية، فتركز أساسا على تنمية الحس المدني لدى المواطن بما يعني ذلك من خلق شعور تلقائي بواجب التقيد بالقواعد والأصول الناظمة للحياة الاجتماعية والسياسية العامة، وبواجب السلوك إزاء الأفراد الآخرين في المجتمع وإزاء المؤسسات العامة ومؤسسات المجتمع المدني استنادا إلى القيم الأخلاقية السائدة والى الفضائل المدنية العامة" (العكره. 2007. ص11، ص14، ص ص16-17).

ولكن العكرة أضاف إلى هذين المصطلحين، مصطلحا جديدا، يقول إنه دخل حيز الاستخدام في هذا المجال مؤخرا حتى في بعض الدول الغربية هو (التربية على المواطنية) الذي يرى أن ظهوره وتداوله، لا يلغيان النوعين السابقين من التربية، بل يستندان إليهما، ثم يتجاوزاهما لاستكمال مشروع التربية على الحياة العامة في الدولة الحديثة، "انطلاقا من تحديد وحدة قياس المستوى الديمقراطي فيها وماهية نظامها السياسي..مفهوم المواطن"، ليسجل للمصطلح الجديد، انطواءه على ثلاثة مفاهيم في آن واحد هي: المواطن، المواطنية، والتربية على المواطنية. ويستند هذا التعدد المفاهيمي عند العكره إلى أن المواطن "هو الإنسان الذي يجمع في ماهيته البعدين السابقين، بالإضافة إلى بعد جوهري آخر هو البعد القانوني والسياسي"، لذلك، فإن التربية على المواطنية "تركز، ليس فقط على محبة الوطن وتشجيعها وتنميتها، وليس فقط على فضائل التقيد بالقوانين والواجبات، وممارسة الحقوق المدنية العامة، وإنما تركز أيضاً، وبشكل رئيسي، على توعية المتعلم على مبدأ السلطة، وعلى أن المواطن هو في مصدر السلطة، وعلى أن موقعه هذا هو حق له، وممارسته واجب عليه من خلال الدور الذي يقوم به في إنتاج القوانين من جهة ما هي تعبير عن الإرادة العامة التي يشكّل فيها المواطن جزءا لا يتجزأ منها، كما أنها تعنى أيضاً بتزويده ببعض المعارف والمهارات التي تمكّنه من ممارسة هذا الدور من خلال الآليات التطبيقية المعمول بها في مؤسسة الدولة" (العكره. 2007. صص17-18، ص ص18-20).

وعلى الرغم مما يراه العكره من أن "الإنسان والمواطن هما شيء واحد"، فإنه يميز بينهما من حيث إن "عبارة إنسان تدل على نوع بيولوجي، أما عبارة مواطن فتدل على هوية سياسية..يصبح الإنسان مواطنا عندما ينتقل من وضعيته ككائن من الكائنات الحية في الطبيعة إلى وضعيّة أخرى يكون فيها عضوا في جسم سياسي، أي في جماعة منظمة تنظيما سياسيا"، وبوجود المواطن توجد المواطنية التي رأى فيها حالة مدنية، "هذه الحالة المدنية، وما تستتبعه أو تولّده من قضايا وأوضاع ومستلزمات، وما يلزم عنها من حقوق وواجبات والتزامات، هي الرحم الذي تتكون داخله وتولد منه فكرة المواطنية...إن فعل الانتساب إلى الدولة هو المدخل البديهي لاكتساب صفة المواطنية، وهذا الانتساب هو شأن قانوني بامتياز، لأنه محكوم بجملة من الشروط والصلاحيات التي تحددها قوانين الدولة" (العكره. 2007. 24، ص26، ص27). ويلاحظ العكره في هذا الخصوص "أن المواطنية بمدلولاتها ومضامينها الحديثة، نشأت على المبدأ القائل بأن إرادة الشعب هي مصدر السلطة، ويعود إليها وحدها أمر توكيل هذه السلطة إلى من تجدهم جديرين بهذه المهمة"، وتعبّر المواطنة عنده عن نفسها بأفعال نوعية هي أفعال المواطن المتعلقة بممارسته لجملة من الحقوق والواجبات السياسية والمدنية التي يتمتع بفضلها وفي إطارها بثنائيات قانونية وسياسية وتاريخية وتأسيسية ملازمة لمواطنيته، حيث يكون بسببها وفي آن واحد، حاكما (مصدر السلطة ومن يمارسها مباشرة أو عبر وكلاء أو نواب يمثّلونه) ومحكوما (يخضع للسلطة وتشريعاتها)، بقدر ما تكون هذه الثنائيات سببا لاهتمام الدولة وعنايتها بمسألة (التربية على الموطنية) والتي لا يمكن للمواطن من دونها أن يتعلم ولا حتى أن يعرف أصلا حقوقه وواجباته السياسية والمدنية ودواعي وكيفيات ممارسته لها والتزامه بها (العكره. 2007. ص ص30-31، ص ص31-37). وبذلك، ينتهي بنا العكره إلى تحديد أهمية (التربية على الموطنية) وضرورتها للمواطن والوطن والمواطنية بدلالة ما تزودهم به من المعرفة بهذه الحقوق والواجبات، وما تعدهم وتؤهلهم له من ممارسات، بما يضمن تمتعهم بتلك الحقوق دون انتقاص وممارستهم لتلك الواجبات دون تقصير.

ولا يفوت العكره التذكير هنا باختلاف "الحاجات إلى التربية على المواطنة، وتنوع مشكلاتها والصعوبات التي تعترضها، باختلاف الدول من حيث موقعها في مسار الديمقراطية"، مبينا أن المواطن موجود في الدول المتقدمة في هذا المسار، ولا يتطلب الأمر منها إلا تدريبه على المواطنية وإعداده وتأهيله لممارستها، لذلك فإنها تحتاج لهذه التربية للمحافظة على مبادئها وحمايتها، وتحسين أدواتها ووسائلها وإزالة شوائبها ومعوقاتها، بقدر حاجتها إليها للتكيّف مع الحاجات المستجدة والمتنوعة المصادر والأسباب والطبائع، ولكن المواطن في الدول المتجهة نحو الديمقراطية، والتي يدرج الدول العربية ضمنها، إما أن يكون غير موجود أصلا، أو أنه موجود، لكنه لم يستوف بعد شروط مواطنيته، لذلك تحتاج هذه الدول إلى التربية على المواطنية، لصناعة المواطن وإعداده وتأهيله للمشاركة في تنفيذ وإنجاح مشروع بناء الديمقراطية وترسيخها وتطورها (العكره. 2007. ص ص59-60). ويبدو واضحا هنا، أن حاجة الدول الديمقراطية للتربية على المواطنية، تتماثل مع غاية وآلية (التعزيز) التي سبق وأشرنا إليها في الفصل الأول في سياق الحديث عن الخاصيتين الغائية والتركيبية ضمن الخصائص المتماثلة تطابقيا للتربية والتنشئة، وأن حاجة الدول المتجهة نحو الديمقراطية للتربية على المواطنية، تتماثل مع غاية وآلية (التكوين/الصناعة) التي سبق وأشرنا إليها في السياق ذاته أيضاً، وأن تصنيف العكره للدول العربية ضمن الدول المتجهة نحو الديمقراطية، يجعلها من الدول التي لا يوجد فيها مواطن ومواطنية، أو أنهما في أحسن الأحوال، لم يستوفيا شروط وجودهما فيها حتى الآن، مما يعني حاجة مثل هذه الدول للتربية على المواطنية بوصفها غاية وآلية لصناعة المواطن والمواطنية فيها استكمالا لعناصر مشروعها السياسي.

وتكمن علة الربط الذي يقيمه العكره بين التربية على المواطنية والمشروع السياسي الديمقراطي، في ثلاث مقدمات، رتّب عليها واستخلص منها ثلاث نتائج، وهذه المقدمات والنتائج التي جاءت متناثرة في دراسته هي:

- **المقدمة الأولى**: "إن الإنسان لا يولد مواطنا..بل إنه يصبح مواطنا بالتعليم والتربية والتدريب على مزاولة مواطنيته" (العكره. 2007. ص67).

- ورتب عليها نتيجة مفادها: إن التربية على المواطنية "جزء أساسي في المشروع السياسي العلم للدولة" (العكره. 2007. ص61).

- **المقدمة الثانية**: "إن من المستحيل التكلم عن المواطنية بمعزل عن الديمقراطية..بحيث إن غياب عنصر من هذين العنصرين يؤدي إلى فقدان المعنى الحقيقي للمواطنية والديمقراطية على السواء" (العكره. 2007. ص73).

- ورتب عليها نتيجة مفادها: "إن التربية على المواطنية هي مشروع سياسي ديمقراطي بامتياز" (العكره. 2007. ص68).

- **المقدمة الثالثة**: إن أية دولة متأخرة في المسار الديمقراطي، وتريد تطوير نظامها السياسي ودمقرطته "عليها أن تضع لذلك مشروعا سياسيا تكون التربية على المواطنية عنصرا جوهريا من عناصر تكوينه" (العكره. 2007. ص90).

- ورتب عليها نتيجة مفادها: إن التربية على المواطنية، يجب أن تكون مكوّنا رئيسا "من مكونات النظام التربوي في مشروع الدولة الديمقراطية" (العكره. 2007. ص67، ص90).

ويستنتج العبيدي بدوره جملة نتائج من تصور العكره للمواطنية، ويحددها في (مجموعة من الباحثين. 2013. ص ص286-287):

1. إن المواطنية فكرة وممارسة، وقيم أخلاقية وتربوية، ومشروع سياسي وحقوقي، تقوم عليه الدولة الديمقراطية الحديثة.

2. إن التربية على المواطنية مشروع سياسي بامتياز، ولهذا يحتاج إلى قرار سياسي، تتخذه الدولة بما يؤذن بأنها قررت الانتقال من دولة الرعايا إلى دولة المواطنين.

3. إن التربية على المواطنية مشروع شمولي يتناول مؤسسة المدرسة بكليتها بما يجعل من منها سيرورة ديمقراطية متعددة المسارات، تشمل الأهل والعاملين في التربية ومن لهم علاقة قريبة بها.

4. إن الديمقراطية تحتاج المدرسة لنشر مبادئها وترسيخ قيمها، مما يقتضي أن تكون مناهج المدرسة وأنظمتها وإجراءاتها ديمقراطية أيضاً.

5. إن المواطنية بدون الديمقراطية، مجرد شعارات فارغة ومضللة، **تخفي** التمييز واللامساواة بين المواطنين، وكل أنواع الاستبداد والقهر والتسلط.

وينتهي العكره من جملة ما قاله إلى إن ماهية الديمقراطية وجوهرها، "تفرض وجود المواطن، ولكن يبقى على السلطة السياسية أن تريد إيجاده" (العكره. 2007. ص90).

الفصل الثالث

الأبعاد السياسية والثقافية للهندسة الاجتماعية والسياسية

المبحث الأول
البعد السياسي للهندسة الاجتماعية

إذا كانت هذه الدراسة، قد جعلت أول أهدافها وأهم مقاصدها الكشف عن طبيعة وخصائص البعد السياسي لهندسة الإنسان والمجتمع، دون الأبعاد الأخرى المتعددة والمتنوعة لهذه الهندسة، فإن ذلك لا يرجع إلى مجرد دوافع الرغبة الذاتية، أو اعتبارات التخصص الدقيق وأحكامه، لأن معهما أيضاً، بل وقبلهما أحيانا، دوافع واعتبارات أخرى موضوعية هي:

1. إن البعد السياسي بعد طبيعي وحتمي للحياة الإنسانية، بما يجعل الإنسان كائنا سياسيا بقدر ما هو كائن اجتماعي، ويجعل كل وجود ونشاط إنسانيين، وجودا ونشاطا اجتماعيين وسياسيين بالقدر والوقت نفسهما، سواء بشكل خفي وغير مباشر وجزئي، أو بشكل صريح ومباشر وكلي، عرفنا هذا أم جهلناه، شئناه أم أبيناه.

2. إن البعد السياسي بعد عام ودائم للحياة الإنسانية، فلا يخلو منه أي اجتماع إنساني في كل زمان ومكان على تعدد واختلاف صيغ حضوره في كل مجتمع تبعا لطبيعة هذا الأخير واحتياجاته وأهدافه.

3. إن البعد السياسي بوصفه بعدا طبيعيا وحتميا وعاما ودائما للحياة الإنسانية، هو البعد الحاكم لهذه الحياة على المستويين الفردي والمجتمعي، والمتحكم في مكوناتها وأوجهها، والمسيطر عليها مهما كان الشكل الذي تظهر

فيه الممارسة السياسية في الحياة الاجتماعية أو طبيعة هذه الممارسة وحجمها ودرجة تنظيمها واستقلالها وتطورها.

4. إن البعد السياسي للحياة الإنسانية بوصفه بعدا طبيعيا وحتميا للحياة الإنسانية، بقدر ما هو أيضاً بعد عام ودائم لها، ينعكس على الهندسة الاجتماعية مرتين، مرة من حيث إن هذه الهندسة نشاط إجرائي عملي تسعى السلطة السياسية الحاكمة لممارسته فعليا، أو على الأقل تسعى لإخضاع ممارساته ومن يمارسه لإشرافها وتوجيهها، ومرة من حيث إن هذه الهندسة ذات محتوى وهدف ومشروع سياسي، لأنها تجري في مجتمع يغلب عليه الطابع السياسي، وتستهدف تأييد السلطة السياسية الحاكمة فيه أو معارضتها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. وإذ سبق وتأكد التماثل التطابقي بين التربية والتنشئة على المستوى الدلالي العام وعلى مستوى الأبعاد الخاصة، بما فيها البعد السياسي المتمثل في التربية السياسية والتنشئة السياسية، مما دعا لاقتراح الإشارة إلى كل من التربية والتنشئة بمصطلح (الهندسة الاجتماعية)، فإن هذين التماثلين التطابقيين يؤسسان هنا لاقتراح الاستعاضة عن مصطلحات التربية السياسية والتنشئة السياسية بمصطلحات (الهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية، أو الهندسة الاجتماعية-السياسية عندما يجتمع في هذه الهندسة ما هو اجتماعي وما هو سياسي في آن واحد).

وتتسبب في هذا الحضور الدائم والمؤكد للبعد السياسي في الهندسة الاجتماعية، ومن قبلها في التربية والتنشئة، جملة عوامل هي:

1. إن طبيعة الإنسان الاجتماعية هي أيضاً، وفي الوقت نفسه، وبالقدر ذاته، طبيعة سياسية، بما يجعل عناصر هذه الحياة كلها ذات طبيعة سياسية حتما وبالتأكيد، بما فيها هندسة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية.

2. إن مفاهيم وأنشطة هندسة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية كلها، ترتبط بتوافق الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية للفرد والمجتمع أو تعارضها مع السلطة الحاكمة وسياساتها وقراراتها.

3. إن مفاهيم وأنشطة هندسة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية

كلها، ترتبط بالأهداف السياسية للقوى والمؤسسات الاجتماعية داخل السلطة وخارجها، بحكم مسؤولية هذه القوى والمؤسسات عن تحديد مضمون هذه الهندسة وتعيين أهدافها وتصميم برامجها وتوفير مواردها وأدواتها واستخدامها.

4. إن مفاهيم وأنشطة هندسة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية كلها، ترتبط بالنشاطات السياسية للقوى والمؤسسات الاجتماعية داخل السلطة وخارجها، بحكم مسؤولية هذه القوى والمؤسسات عن تطبيق برامج تلك الهندسة وتنفيذ خططها وتحقيق أهدافها وتوفير مواردها وأدواتها واستخدامها.

لذلك، لم يكن البعد السياسي للهندسة الاجتماعية، أو للهندسة الاجتماعية-السياسية، غائبا عن الأذهان في يوم من الأيام لا في وجوده ولا في أهميته، فقد تجسد قديما في التربية بوجهيها التربية السياسية والسياسة التربوية، وتجسد حديثا في التنشئة بوجهيها التنشئة السياسية وسياسة التنشئة، وسيتجسد مستقبلا في الهندسة الاجتماعية بوجهيها الهندسة السياسية وسياسة الهندسة الاجتماعية-السياسية. وكانت كلاسيكيات الفكر السياسي، قد شهدت أول إشارات مبكرة إلى ذلك في الفكرتين المتكاملتين سابقتي الذكر عن البعد السياسي للهندسة الاجتماعية اللتين أضافهما أفلاطون إلى أفكار أستاذه سقراط، وهما (سباين. 1971. ص73):

1. إن "التعليم هو الوسيلة الايجابية التي يستطيع بها الحاكم تكييف الطبيعة البشرية على النحو الكفيل بإيجاد دولة متجانسة".

2. إن الدولة "أولاً وقبل كل شيء، منظمة تعليمية".

وإذ تنتهي هاتان الفكرتان إلى التأسيس الفكري للبعد السياسي للهندسة الاجتماعية للإنسان والتأكيد عليه، فإنهما تقدمان تفسيرا وتعليلا كافيين ووافيين للعلاقة الشرطية التي أقامها أفلاطون في جمهوريته بين وجود المدينة الفاضلة، ووجود واستمرار نظام الهندسة الاجتماعية فيها والمصمم والمخطط سلفا من السلطة السياسية الحاكمة لصناعة الخصائص الاجتماعية المرغوبة واللازمة للإنسان والمجتمع، بغية صناعة مواطنين متماثلين ومتوافقين مع بعضهم من جهة، ومتماثلين ومتوافقين من جهة ثانية مع خصائص هذه المدينة وطبيعة نظام

حكمها. لذلك، فقد كان من الطبيعي والمنطقي أن يرتبط كل ما في مدينة أفلاطون الفاضلة بمقدمات ونتائج مشروعها ونظامها السياسي، وبالشكل والقدر نفسهما اللذان يرتبط بهما أيضاً بمقدمات ونتائج مشروعه ونظامه للهندسة الاجتماعية على مستوى صناعة الإنسان والمجتمع ونظام الحكم، دون أن يمنع ذلك وقوع أفلاطون في هذه المسألة فيما يسميه الفلاسفة (مشكلة الدور)، أي هل أن المدينة تسبق نظام الهندسة الاجتماعية وتصممه وتنفذه، أم أن نظام الهندسة الاجتماعية يسبق المدينة ويصممها وينفّذها؟

وتابع أرسطو في كتابيه (السياسة* والأخلاق) اهتمام أستاذه أفلاطون بهندسة الخصائص الاجتماعية للفرد والمجتمع، عبر تصميمه هو أيضاً لنظام متكامل للهندستين الاجتماعية والسياسية، تتوافق موضوعاته وتطبيقاته وفي آن واحد مع مبادئ دستور المدينة وأحكامه وطبيعة نظامها السياسي وخصائصه من جهة، وطبيعة الإنسان ومراحله العمرية المتعاقبة من جهة ثانية، وتعمل على صناعته جسديا وفكريا وسلوكيا على المستويين الفردي والجماعي. وجعل أرسطو علة ذلك، أن لكل نظام سياسي أنماطا فكرية وقيميّة وسلوكية، تناسبه وتكفل قيامه وتضمن استقراره واستمراره مما يجعله في حاجة لصناعة مواطنيه على أساسها ووفقا لها، ولكن بمراعاة خصائصهم من جهة، ومراحلهم العمرية من جهة ثانية، واستند في هذا إلى اعتقاده بأن أهم شروط استقرار الدول ومتطلبات استمرارها، هو شرط "مطابقة التربية لمبدأ الدستور"، وأن للدولة "غاية واحدة بعينها، فيجب بالضرورة أن تكون التربية فيها واحدة متماثلة لجميع أعضائها" (أرسطو. 1947. ص423، ص278)، ليؤسس بذلك لنتيجتين هما:

1. مسؤولية الدولة عن تصميم وتنفيذ وإدارة مشاريع الهندسة الاجتماعية لمواطنيها.

2. مسؤولية مشاريع الدولة للهندسة الاجتماعية عن تكوين مواطنيها وتأهيلهم للخضوع للحكم وطاعة الحكام، بما يناسب مؤهلاتهم من جهة، ويوافق مبادئ دستور الدولة وطبيعة نظام حكمها من جهة ثانية.

* ترجم الأب أوغسطينس بربارة البولسي هذا الكتاب إلى العربية بعنوان (السياسيات).

لذلك، أوجب أرسطو "أن تكون تربية الأولاد والنساء متوافقة مع النظام السياسي إذا كان يُعنى حقيقة بأن يكون الأولاد والنساء حسني السلوك، حيث تكون الدولة كما يكونون..لأن النساء يؤلّفن النصف من الأشخاص الأحرار، وأن الأولاد هم الذين يكونون يوما أعضاء الدولة" (أرسطو. 1947. ص125). ويصيب أرسطو بذلك كبد الحقيقة، لأن الدولة في النهاية ليست من المنظور البنيوي أو النظمي، وحتى العضوي، إلا المجموع الكلي لهؤلاء المواطنين بخصائصهم الفردية الاجتماعية، وعلاقاتهم وتفاعلاتهم الفردية والجماعية المحكومة بأفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم التي تصنعها الهندسة الاجتماعية. ومن ثم، فقد رأى أرسطو أن الهندسة الاجتماعية:

"يجب أن تكون أحد الموضوعات الرئيسية التي يُعنى بها الشارع (المُشَرّع)..فحيثما كانت التربية مهملا أمرها أصاب الدولة من ذلك مصيبة مشئومة، ذلك بأن القوانين يجب أن تكون دائما مناسبة لمبدأ الدستور، وأن أخلاق الأفراد وعاداتهم في كل مدينة هي الكفيلة بقوام الدولة، كما أنها وحدها هي التي صورت الدولة صورتها الأولى، فالأخلاق الديمقراطية تحفظ الديمقراطية، فإن كانت أوليغرشية فإنها تحفظ الأوليغرشية، وكلما كانت الأخلاق أطهر كانت الدول أثبت" (أرسطو. 1947. ص287).

وبلغ اهتمام أرسطو بالهندسة الاجتماعية، وإدراكه لطبيعتها وأبعادها، وتقديره الكبير لدواعيها وأهدافها الاجتماعية والسياسية على السواء، حدا دفعه لتخصيص فصل كامل وأجزاء من فصل آخر من كتابه السياسة لهذه الغاية، منطلقا في ذلك من حقيقة أن الخصائص السياسية للإنسان ليست خصائص بيولوجية وراثية بل هي خصائص اجتماعية مكتسبة، فالإنسان لا يولد سياسيا بل يصبح سياسيا وهذا ما ينجزه البعد السياسي للهندسة الاجتماعية. ويعود أرسطو للتأكيد على أهمية الهندسة الاجتماعية في نظريته حول الثورات في الفصل الثامن من هذا الكتاب، مبينا أن أهم شروط ومتطلبات استقرار الدول "هي مطابقة الهندسة الاجتماعية لمبدأ الدستور، وأن أنفع القوانين..تصير لغوا إذا كانت الأخلاق والتربية لا تطابق المبادئ السياسية الديمقراطية في الديمقراطية، والاوليغارشية في الأوليغارشية، لأنه ينبغي أن يُعلم حق العلم أنه إذا حاد

مواطن واحد عن حسن السلوك، فالدولة عينها تشاطره في هذا الإخلال بالنظام" (أرسطو. 1947. ص421-422). وتلاحظ إحدى الباحثات أن أرسطو يطالب في هذا الخصوص بجعل الهندسة الاجتماعية، بل وكل عناصر الحياة الاجتماعية بما فيها الموسيقى والآداب والعمارة والتصوير، متماشية مع معايير الدولة الأخلاقية والفلسفية والقانونية، وبذلك يضفي عليها جميعا طابعا سياسيا يضعها في خدمة هذه الدولة ونظامها السياسي (برنيري. 1997. ص58).

ولم يقتصر الاهتمام بالبعد السياسي للهندسة الاجتماعية والمتعلق بصناعة الأفراد والمجتمعات وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا، ومواصفات لازمة ومرغوبة على الفلاسفة الإغريق، إذ شاركهم فيه أيضاً الفلاسفة الشرقيون، حيث كان الفيلسوف الصيني القديم (كونفوشيوس551-479 ق.م) يرى أن ضرورة الاجتماع الإنساني، تقتضي ضرورة وجود الحكومة كسلطة عليا تتولى تنظيم شؤونه وعلاقاته، وأن شروط الحكومة الجيدة هي (ياسبرس. 1988. ص151، ص ص136-139؛ فياض ومراد. 2004. ص148):

- ثقة الناس
- الطعام الوفير
- الجند الكثيف

وتتدرج هذه الشروط في أهميتها عنده بتدرجها في إمكانية الاستغناء عنها، فأول ما يمكن الاستغناء عنه منها هو الجند، وثانيها الطعام، لكن الناس لا يمكنهم الحياة دون عقيدة رآها ماثلة في (ثقة الناس بحكومتهم)، لاعتقاده بأنه: "إذا كان هؤلاء الذين في السلطة ليسوا محل ثقة من هم أدنى منهم، فحكم الشعب سيكون أمرا مستحيلا" (أحمد. 2000. ص 139). ومن ثم، فقد رأى في شرط ثقة الشعب بالحكومة، شرطا لا يمكن التضحية به بخلاف الشرطين الآخرين اللذين يمكن التضحية بهما عند الضرورة على أن تكون البداية بالجيش ثم التموين (فياض ومراد. 2004. ص148). ولا تستطيع الحكومة في رأي كونفوشيوس أن تبدأ بمطالبة الشعب بأن يثق بها، بل عليها أن تبدأ هي أولاً بخلق هذه الثقة وتنميتها لديه، وأن ذلك يتطلب منها ويفرض عليها:

- إعطاء اليسر للشعب

- تثقيف الشعب

وعليه، "فأي طريقة لضمان احترام القانون والحكومة والناس تبدأ بالتربية الجيدة للطفل...وليس هناك مجال للتساؤل عما إذا كان الأطفال الصغار ستتم تربيتهم أم لا، فالتربية ستتم، وتقوم أساسا على تقليد المثال الجيد، والسؤال المطروح هو ما إذا كانت هذه التربية ستغدو جيدة أم سيئة" (كولر. 1995. ص346). وإذ شدد كونفوشيوس على أهمية نظام الحكم الصالح، فقد جعله متوقفا على وجود الرجال الصالحين الذين تظهر أهميتهم لديه في اعتقاده أنه عندما "يتواجد الرجال الصالحون، تزدهر الحكومة الصالحة، وعندما يختفي الرجال الصالحون، تختفي وتنحرف الحكومة الصالحة" (أحمد. 2000. ص140). وحيث إن الحكومة الصالحة، نتاج الرجال الصالحين، والرجال الصالحون نتاج التربية الصالحة، والهندسة الاجتماعية مسؤولية الحكومة، فسيعيدنا ذلك مرة أخرى إلى دور الدولة في صناعة الإنسان عبر صناعة أفكاره وقيمه وسلوكياته، ودور هذه الصناعة في خلق التوافق بين المجتمع والسلطة مما يكون بالنتيجة أساسا لثقة الشعب بحكومته.

وكان كونفوشيوس "يعرّف الحكومة الصالحة بأنها الحكومة التي تعمل على إسعاد رعيتها" (كريل. 1971. ص62)، ويعتقد: "أن إدارة دفة الحكم، أمر من الأهمية بمكان مما يستوجب توليتها لأكفأ أفراد الشعب وأكثرهم أهلية لذلك وأعظمهم خلقا وعلما، وعظمة الخُلِق والعلم/المعرفة أمران لا يتاحان إلا لمن حظي بأفضل شروط التربية والتأهيل العلمي. لذلك، أوجب نشر التعليم بين الناس لتتيسر للمؤهلين منهم والموهوبين والمجتهدين فرصة الارتقاء بأخلاقهم وعلومهم وتطويرها بما يجعلهم صالحين لتولي مسؤوليات الحكم وحمل أعبائه والقيام بواجباته" (فياض ومراد. 2004. ص149)، بل وذهب إلى حد "جعل حق الحكم متوقفا توقفا تاما على الشخصية والقدرة والتعليم، بغض النظر عن المولد"، وبلغ اهتمامه بالهندسة الاجتماعية درجة الإصرار على ضرورتها العامة الشاملة، واعتبار "حق المواطنة المستنيرة Enlightened Citizency أساسا ضروريا للدولة" (كريل. 1971. ص55، ص63). ويبدو أن كونفوشيوس كان سباقا

بذلك، ومنذ وقت مبكر من تاريخ التطور الحضاري للإنسانية، إلى تبني فكرة المواطن ومن ثم المجتمع المستنير التي لم تعرفها أوربا والعالم الغربي الا في عصر الحداثة والليبرالية والديمقراطية في حدود القرنين السابع عشر والثامن عشر.

وحذا حذو أرسطو وتابع نهجه في الاهتمام بالتربية، المفكر الفرنسي مونتسكيو الذي خصص لها الباب الرابع وفصوله الثمانية من الجزء الأول من كتابه (روح الشرائع)، مبينا فيه اعتقاده بضرورة "مناسبة قوانين التربية لمبدأ كل حكومة"، لأن "قوانين التربية تُعِدُّنا لنكون مواطنين"، لذلك "فإن كل أسرةٍ خاصةٍ، يجب أن يُسَيطَرَ عليها وفق رسم الأسرة الكبرى التي تشتمل عليها جميعا. وإذا وُجِدَ للشعب في مجموعهِ مبدأٌ، فإنه يجب أن يكون للأجزاء التي يتألف منها مبدأٌ أيضاً، ولذا تختلف قوانين التربية في كل نوع من الحكومات" (مونتسكيو.ج1. 1953. ص51-66، ص67). ويقول بعض الباحثين، إن مونتسكيو لاحظ أيضاً وبوضوح ودقة "أن كل نمط من التنظيم الاجتماعي السياسي، يقوم على أسس قيميّة ethos متميزة (أو انحياز ثقافي)، تُعَدُّ ضرورية للحفاظ على مؤسساته: كالشرف في الملكية، الفضيلة في الجمهورية، والخوف في الحكومة الاستبدادية...وهكذا تعتمد قابلية كل من نماذج مونتسكيو الثلاثة للنماء، على درجة الاتساق..بين طبيعتها ومبدئها وقوانينها، وبعبارة أخرى، لا يمكن للعلاقات الاجتماعية والانحيازات الثقافية أن تخلط ثم توفق"، بقدر ما لاحظ أيضاً، تماثل مختلف أنواع النظم السياسية في هذه الحاجة للاتساق بين طبيعتها ومبدئها وقانونها من جهة، وطبيعة ومبدأ وقانون النظم والمؤسسات والممارسات الفرعية كلها من جهة ثانية، بما فيها طبيعة ومبدأ ونظام ومؤسسات وممارسات الهندسة الاجتماعية، حيث إن نظام الهندسة الاجتماعية في النظام الملكي القائم على مبدأ الشرف يجب أن يُعلِّم أنه: "حينما نرقى إلى منصب أو مركز، فينبغي ألا نفعل شيئا، أو نسمح بفعل شيء قد يبدو أنه يوحي بأننا ننظر إلى أنفسنا كأناس أدنى من المرتبة التي نحن فيها"، ونظام الهندسة الاجتماعية في النظام الجمهوري القائم على مبدأ الفضيلة، يجب أن يُعلِّم " (نكران الذات)، وإلا فسوف يؤدي التكالب على المصلحة الذاتية إلى تمزيق المجتمع

من خلال ما يفرزه من عدم مساواة" (مجموعة. 1997. ص180، ص181، ص ص180-182؛ مونتسكيو. ج1. 1953. ص 36 وما بعدها).

وسار على النهج ذاته (جان جاك روسو)، حين أكد على البعد السياسي للهندسة الاجتماعية وصلته الوثيقة بالسياسة العامة للدولة، مما جعله في طليعة الداعين إلى تكوين وبناء المشاعر العامة الملائمة للديمقراطية السياسية في نفوس المواطنين. المواطنين. وذهب (عمانوئيل كانط) مذهبا مماثلا حين وضع فن سياسة البشر وفن تربيتهم في سياق واحد، ووصفهما بأنهما: "اكتشافان إنسانيان، يحق لنا أن نعتبرهما أصعب الاكتشافات"(كانط. 2005. ص18). وجاراهما في ذلك المفكر الفرنسي... وذهب مذهبا مماثلا في ذلك، المفكر الفرنسي (أليكسي دو توكفيل1805-1859م) الذي لم يكن لا من أصحاب مشاريع المدن الفاضلة، ولا من المهتمين بالشأن التربوي بشكل مباشر وأساس، لكنه كان من أوائل المفكرين الأوربيين الذين تنبهوا إلى أهمية البعد السياسي للهندسة الاجتماعية، حين أكد في كتابه (عن الديمقراطية في أمريكا) على ارتباط العملية السياسية بالقيم والأحاسيس الإنسانية، وحدد لذلك أسبابا، يمكن استخلاص أبرزها من بين سطور كتابه وهي:

- إن "الحكم الديمقراطي المبني على فكرة تلقائية وبسيطة، يستوجب، مع ذلك، وجود مجتمع متحضر وعلى مستوى رفيع من الثقافة والتعليم" (توكفيل. 2007. ج2. ص74).

- إن التعليم الفاسد جعل كثيرا من الشعوب جاهلة بما وضعه في طبعها من "الأهواء والجهل والمفاهيم المغلوطة، فلم تُدرك سبب تعاستها، وأهلكتها آفات جهلها" (توكفيل. 2007. ج2. ص105).

- إن الشعور الوطني الأوفر ثمارا والأكثر ديمومة عند الشعوب "ينشأ عن معرفة وعلم" (توكفيل. 2007. ج2. ص124).

- إن التعليم السياسي (الهندسة السياسية) للناس، لتعريفهم "كيفية استخدام حقوقهم السياسية"، ليس "بالأمر اليسير"، لكن هذا التعليم/الهندسة لو أتيح لهم على النحو الذي يفترضه، "فإن نتائجه سوف تكون عظيمة" (توكفيل. 2007. ج2. ص129).

- إن "انتشار التعليم في أوساط الشعب..يُسهم بقوة في استمرار الجمهورية الديمقراطية وديمومتها"، و"هذا ما قد تشهده المجتمعات قاطبة إذا أحجمت..عن فصل التعليم الذي ينير العقل عن التربية التي تهذّب السلوك والعادات. ومع ذلك..إن تعليم الناس القراءة والكتابة، لا يكفي، في حد ذاته، إلى جعلهم، بسحر ساحر، مواطنين" (توكفيل. 2007. ج2. ص246).

- إن طبيعة وحجم الدور السياسي للناس، إذا كان يحدد طبيعة وحجم الهندسة الاجتماعية والسياسية التي يحتاجون إلى تلقيها، فإنه يتحدد أيضاً وبدوره بطبيعة وحجم هذه الهندسة، لذلك فإن التربية/الهندسة الإنسانية في الولايات المتحدة تهدف إلى "إعداد الناس إعدادا سياسيا، أما في أوربا فالغرض الرئيسي منها هو إعداد الناس لتدبير حياتهم الخاصة" (توكفيل. 2007. ج2. ص ص247-248).

وينطوي السبب الأخير على انتباهة ذكية ومبكرة من توكفيل لأسبقية الولايات المتحدة على الكثير من دول أوربا في الاهتمام بالبعد السياسي للهندسة الاجتماعية.

وإذا كان التعريف القديم للتربية السياسية/الهندسة السياسية، قد رأى فيها: "كيفية تسييس المواطن" (عبدالله. 1997. ص335)، فقد ذهب جون ديوي إلى أبعد من ذلك بالقول بالارتباط الحتمي والوثيق بين التربية والسياسة، بحيث "تصبح التربية والسياسة شيئا واحدا، لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ ويصير بحق المعنى الذي تدعيه لنفسها الآن وهو إدارة شؤون المجتمع إدارة حصيفة" (ديوي. 1949. ص161)، وأوصله ذلك إلى الاعتقاد بأن العمل السياسي لا يمكن أن يكون فعالا ومثمرا، إلا بقدر ما يكون عملا تربويا، أي بقدر ما يعمل على صناعة وتعديل المواقف الفكرية والأخلاقية للأفراد والمجتمعات التربية (Dewe. 1957. p 228). وأكد برتراند راسل بدوره على البعد السياسي لهندسة التكوين والبناء الإنساني، تأسيسا على:

- اعتقاده: "إن كل نظام اجتماعي له عدته التربوية الخاصة" (راسل .B ب ت. ص73).

- نظرته إلى العدة التربوية للنظام الاجتماعي "كمؤسسة سياسية" مسئولة عن البناء وإعادة البناء الاجتماعي بعدما لاحظ "أن قدرة التربية على تكييف الخُلُق والرأي كبيرة جدا، كما أن الاعتراف بهذه الحقيقة شامل" (راسل. 1987. ص117).

- ملاحظته أن "لكل تربية تقريبا دافع سياسي إذ هي تهدف من منافَسَتها للجماعات الأخرى تقوية جماعة ما أكانت قومية أو دينية أو اجتماعية" (راسل. 1987. ص121).

- إثباته للبعد السياسي للهندسة الاجتماعية بأدلة استمدها مرة مما غلب على اليابان الحديثة من "نزعةِ جعلِ العظمة الوطنية الهدف الاسمي للتربية، فالتربية اليابانية هدفها تخريج مواطنين مخلصين للدولة عن طريق تربية عواطفهم، ونافعين لها عن طريق المعارف التي تعلموها"، ومرة أخرى من المدارس العامة الأمريكية التي قال إنها "تؤدي بنجاح مهمة لم يحاولها أحد من قبل على نطاق واسع، هي تحويل مجموعة من البشر متباينة إلى أمة متجانسة" (راسل .A ب ت. ص40، ص43).

ولعل مما بات مؤكدا وثابتا لأوربا الحديثة، وقبل أن يتحدث عنه راسل بوقت طويل، إن الأمة والمواطن والمواطنة فيها، صناعة، وصناعة سياسية بامتياز، وهو ما أعلنه بوضوح أحد رموز الحركة القومية الايطالية "ماسيمو دازيليو في عبارته الشهيرة **(لقد صنعنا إيطاليا، والآن علينا أن نصنع الايطاليين)**" (هوبسباوم. 1999. ص49).

وحين تساءل راسل "عما إذا كانت التربية من واجبها أن تدرب النشء ليكونوا أفرادا صالحين، أو تدربهم ليكونوا مواطنين صالحين"، أجاب على ذلك التساؤل بأن ملاحظته لمجريات الحياة اليومية العملية تقوده للقول بأن "التربية التي تنتج عن اعتبار الناشئ فردا، مختلفة جدا عن اعتباره مواطن المستقبل..فهنالك صالح للفرد، متميز من الشطر الضئيل الذي هو نصيبه من صالح المجتمع..إن تنمية الفرد وتدريب المواطن، يكوّنان أشياء مختلفة" (راسل .B ب ت. ص ص11-12)، منتبها بذلك ومنبِّها إلى أن للهندسة الاجتماعية مضامين وأهدافا فردية ومجتمعية، واجتماعية وسياسية، ليست متطابقة

بالضرورة، إن لم تكن متناقضة أحيانا، وهو تناقض، كشف جانبا آخر منه في فكرته التي تقول: "والمواطنون كما تتصورهم الحكومات هم الأشخاص المعجبون بالنظام القائم، والذين هم على استعداد لإجهاد أنفسهم في سبيل الاحتفاظ بذلك النظام، وأنه لمن عجب أنه بينما تستهدف الحكومات إخراج رجال من هذا الطراز دون أي طراز آخر، ترى أبطالها من رجال الماضي هم على وجه الدقة رجال من ذات الطراز الذي تحاول الحكومات أن تمنع ظهوره في الحاضر" (راسل .A ب ت. ص ص14-15)، وهو ما يعني أن أنموذج الهندسة الاجتماعية والسياسية الذي أنتج في الماضي هؤلاء الأبطال الذين تمتدحهم حكوماتهم اليوم، ليس ذاته أنموذج الهندسة الاجتماعية والسياسية الذي ترغب هذه الحكومات في تكراره اليوم ولا غدا، وهو ما يذكرنا بأن تراوح طبيعة برامج الهندسة الاجتماعية ومضمونها وأهدافها بين التوافق والتعارض، لا ينطبق فقط على التوافق والتعارض بين صورها في النطاقين المجتمعي الأهلي والحكومي الرسمي، بل وينطبق أيضاً حتى على البرامج المتنوعة لهذه الهندسة في النطاق الواحد بتغير الأحوال والأزمان.

ويتجسد البعد والدافع السياسيان لهندسة الخصائص الاجتماعية للإنسان عند راسل، فيما رآه أيضاً من دور للتربية في تحقيق التماثل في الغايات بين الأشخاص بما يحقق في اعتقاده ثلاثة أهداف في آن واحد وهي:

1. إنتاج العلاقات الإنسانية الجيدة القائمة في جانب أساس منها على الغايات المشتركة بين أفراد المجتمع خصوصا إذا كان تحقيق هذه الغايات يتطلب تعاونهم، حيث تقوم التربية في رأيه بدور أساس ومباشر في صناعة الأفكار والقيم والسلوكيات المتماثلة لدى الأفراد والجماعات بما يخلق الغايات المشتركة بينهم والتي تخلق بدورها العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم (راسل. 1987. ص32).

2. إنتاج الإجماع من حيث إن صناعة الخصائص الاجتماعية للأفراد والمجتمعات شكل من "أشكال التمرين أو كوسيلة لإنتاج إجماع" (راسل. 1987. ص126)، إذ تقوم التربية في رأيه بدور أساس ومباشر في صناعة التماثل بين أفراد المجتمع في الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية بما يخلق

بينهم الإجماع القائم على وحدتهم وتميزهم عن غيرهم فيما يشتركون فيه من الأفكار والمصالح والأهداف.

3. إنتاج الشعور الوطني والطاعة الإرادية للسلطة الحكومية، إذ تقوم التربية في رأيه بدور أساس ومباشر في صناعة الأفكار والمصالح والأهداف المشتركة بين أفراد المجتمع عبر صناعتها للتماثل بينهم في الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية بما يجعل جمع شملهم "في بوتقة حكومية سهلا جدا" (راسل. 1987. ص33).

وأكد أيضاً على البعد السياسي للهندسة الاجتماعية ب. ف. سكينر انطلاقا من منظوره السلوكي عبر ملاحظته:

1. إن السيطرة على السلوك الإنساني ضرورة لازمة لنمو الحياة الإنسانية وتطورها (سكينر. 1980. ص173).

2. إن التماثل يُبَسّط مشكلة السيطرة على السلوك الإنساني (سكينر. 1980. ص161).

3. إن التماثل الذي يُبَسّط مشكلة السيطرة على السلوك الإنساني يعتمد في وجوده على صناعة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية وفق تصميم وتخطيط مسبقين للثقافة (سكينر. 1980. ص173).

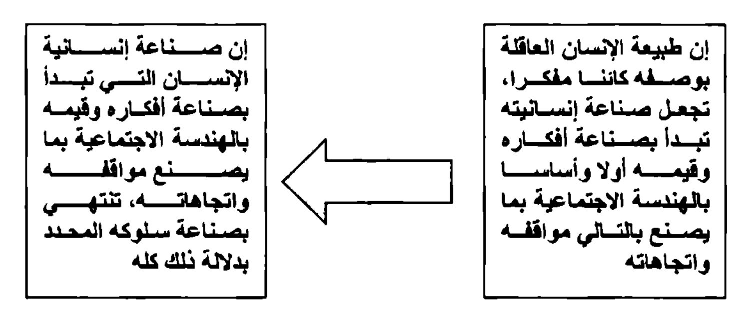
ووافق على ذلك أيضاً وأكده هانز يولاو الذي رأى أن التماثل بين الناس يمنحهم شعورا بالمطابقة المتبادلة مع البيئة التي يجب السيطرة عليها، ويحميهم من الشكوك والأخطار (يولاو. 1963. ص76-78).

وعلى الرغم مما رأته (حنة آرنت) من أنه "ليس للتربية دور تقوم به في السياسة"، فقد استدركت ذلك بإقرارها بالبعد السياسي للتربية، استناد إلى الدور المميز الذي تحظى به التربية في كل اليوتوبيات السياسية منذ العصور القديمة حتى بات "من الأمور الطبيعية جدا بدء دنيا جديدة بأولئك الذين هم جدد بمولدهم وطبيعتهم" (آرنت. 1974. ص189، ص ص188-189). ولاحظ أوليفيه ربول أن البعد السياسي للتربية بلغ من العمق إلى حد أن مسألة التربية

"لم تعد..في درجة معينة من العمق والحدة تربوية بل سياسية...ولقد بين الفلاسفة الإغريق تلك الصلة في قوة، هذا شأن أفلاطون الذي يؤلف كتابه الجمهورية أيضاً بحثا في التربية، وأرسطو الذي ينتهي كتابه السياسة بتحليل التربية...وفي استطاعتنا أن نميز تلك العلاقة على الوجه التالي: فإن كل تربية من جهة تتعلق باختيار سياسي..ومن جهة أخرى فإن التربية نفسها ليست قط محايدة فهي..الواقع السياسي الأكثر أهمية ما دام جيل اليوم ينشئ بها جيل الغد"، وينطبق ذلك على طبيعة التربية وأبعادها وأهدافها، بقدر ما ينطبق أيضاً على مشكلاتها وعيوبها التي يكون لها دائما وحتما طبيعة وأبعاد سياسية (ربول. 1986. ص ص97-99). ويؤكد سعيد إسماعيل علي البعد السياسي للهندسة الاجتماعية حين يلاحظ الاستمرار الزمني والانتشار الموقعي لعلاقة التربية عبر أداتها التعليمية بالسياسة، حيث "لم يشهد أي مجتمع في أي زمان فراقا بين التعليم والسياسة" (علي. 2003. ص أ)، ويؤكد ذلك أيضاً ناصيف نصار حين يلاحظ "بأن كل المواد التربوية المعتمدة في نظام تربوي معيّن هي مواد سياسية بوجه من الوجوه، إنها سياسية بانعكاساتها أو بالاستغلال المرتجى لها أو بمضامينها"، لينتهي من ذلك إلى عدِّ "التربية المواطنية..من أولها إلى آخرها تربية سياسية" (نصار. 2005. ص66، ص ص66-67).

وحيث إن مقدمات ونتائج الهندسة الاجتماعية-السياسية، سواء بالتربية أو بالتنشئة، هي المحدد لطبيعة أفكار الإنسان، ومن ثم المجتمع، وقيمه وسلوكياته السياسية، فستكون تلك المقدمات والنتائج هي المحدد أيضاً لمدى توافقه وتكيفه مع أفكار نظامه السياسي وقيمه وسلوكياته، أو تعارضه معه، بما يحدد بدوره مدى شرعية هذا النظام وقبول الناس به ورضاهم عنه، أو عدم شرعيته ورفضهم له وسخطهم عليه، وهو ما يحدد بدوره أيضاً وفي النهاية مدى استقرار هذا النظام استمراره من عدمه.

مخطط علاقة الهندسة الاجتماعية بالأفكار والمواقف والسلوكيات

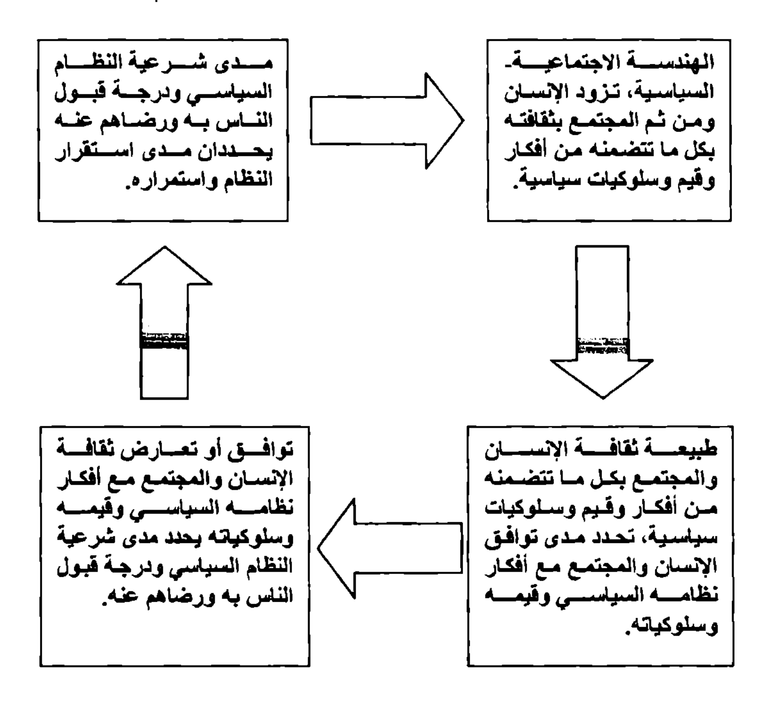


وإذا كان هدف الهندسة الاجتماعية، صناعة الفرد وفق أنموذج مصمم ومخطط سلفا، بتزويده بثقافة مجتمعه وبما يوافق المعايير المرغوبة والسائدة في ذلك المجتمع، ليصبح هذا الفرد، ومن ثم الجماعة، ملائمين للنظام الاجتماعي ومعاييره وتفضيلاته وتوقعاته. فستكون هذه الهندسة الاجتماعية في النهاية: صناعة للأفكار والقيم وتعديلها والتحكم فيها، بما يؤسس ابتداء لصناعة المواقف وتعديلها والتحكم فيها، ويؤسس انتهاء لصناعة السلوك وتعديله والتحكم فيه. وقد لاحظ أحد الباحثين ذلك بملاحظته:

- العلاقة القائمة بين الرأسمالية والتربية، لأن قيام الرأسمالية على ركني (الفردية والحرية)، يجعل "صلتها بالتربية تكون قوية، لأن (الفردية) بدون تربية تتحول إلى أنانية وجشع، و(الحرية) بدون تربية تتحول إلى فوضى وهمجية" (عبود. 1978. ص254).

- العلاقة القائمة بين الاشتراكية الماركسية والتربية، لأن الاشتراكية الماركسية تؤمن بأن المواهب والقدرات الإنسانية مكتسبة وليست فطرية، وأن التربية يجب أن ترتبط بالعمل، وأنها تؤهل الإنسان للإيمان بالفكر الاشتراكي وتطبيقه والدفاع عنه (انظر: عبود. 1978. ص ص378-393).

مخطط علاقة الهندسة الاجتماعية-السياسية بشرعية النظم السياسية



ولعل أكثر أهداف الهندسة الاجتماعية أهمية، قديما وحديثا، بقدر ما هو أكثر أهدافها عرضة للتجاهل ومحاولات الإخفاء، هدف صناعة الفكر والسلوك السياسيين للإنسان والمجتمع، لضمان توافقهما وانسجامهما ومسايرتهما لنظامي الحياة والحكم، بقصد السيطرة عليهما والتحكم بهما، "لأن المسايرة أحد الشروط الضرورية لتحقيق الأمن أو التضامن الميكانيكي بلغة دوركهايم" (شيحة. 2006. ص37). لذلك، حرص مصممو ومنفذو برامج الهندسة الاجتماعية، وسيحرصون دائما، على فرض خصائص الجماعة ومطالبها على أعضائها، وإزالة أكثر ما يمكن من التباينات الفردية بينهم، وجعلهم جميعا طائعين لأحكام المجتمع وخاضعين لعاداته وتقاليده. وينعكس المفهوم الشامل المتكامل للهندسة الاجتماعية على أبعادها وأهدافها التي باتت بفعله أبعادا وأهدافا متعددة ومتنوعة، بقدر ما هي أيضاً شاملة ومتكاملة (انظر: سلطان. 1982. ص ص188- 191):

- **اجتماعيا** بحكم ارتباط الهندسة الاجتماعية بضرورات إعداد من يتم تكوينه وتأهيله لممارسة الحياة الاجتماعية وأداء أدواره بوصفه عضوا فيها.

- **سياسيا** بحكم ارتباط الهندسة الاجتماعية بضرورات إعداد من يتم تكوينه لممارسة الحياة السياسية وأداء أدواره بوصفه عضوا فيها.

- **اقتصاديا** بحكم ارتباط الهندسة الاجتماعية بضرورات إعداد من يتم تكوينه لممارسة الحياة المهنية بتعلم مهنة يعيش من عائدها، ويعيل غيره منها عند الضرورة.

- **أخلاقيا** بحكم ارتباط الهندسة الاجتماعية بضرورات إعداد من يتم تكوينه وتأهيله لممارسة الحياة الاجتماعية وأداء أدواره فيها بما ينسجم ومنظوماتها الأخلاقية والقانونية.

وفي ضوء ذلك وبسببه، باتت غالبية الدول، إن لم نقل كلها، في القرن الحادي والعشرين، وحتى قبله بكثير، حريصة على جعل الهندسة الاجتماعية من ضمن اختصاصاتها ومسؤولياتها الحصرية، بوصفها أداة من أدوات تنفيذ سياساتها وتحقيق أهدافها عبر إشرافها المباشر غالبا، أو غير المباشر نادرا، على أنشطة التربية والتعليم، واستخدامها لها في بناء الأفراد والمجتمعات، بفضل إلزامية التعليم وعموميته اللتان أصبحتا من سمات التربية الحديثة. وكان هذا ما لاحظه جون ديوي من دور للموقف السياسي في أوربا في توحيد "الحركة التي تطالب بدعم الدولة للتربية بالحركة القومية في الحياة السياسية..وتحت تأثير الفكر الألماني صارت التربية وظيفة مدنية، وتوحدت الوظيفة المدنية بتحقيق مثال الدولة القومية. وحلت الدولة محل الإنسانية، وأخلت العالمية المكان للقومية، وصار **هدف التربية تشكيل المواطن لا الإنسان**" (ديوي. 1978. ص86).

وكان توكفيل قد أكد منذ وقت مبكر على العلاقة بين الهندسة الاجتماعية والديمقراطية عندما أعلن أن "الحكم الديمقراطي المبني على فكرة تلقائية وبسيطة، يستوجب، مع ذلك، وجود مجتمع متحضر وعلى مستوى رفيع من الثقافة والتعليم" (توكفيل. 2007. ج2. ص74). وعلل جون ديوي بعده هذه

العلاقة بأن "ولاء الديمقراطية للتربية واقع مألوف"، وفسّر واقع ولاء التربية للديمقراطية هذا تفسيرين (ديوي. 1978. ص81):

- **التفسير السطحي** بأن "الحكومة التي تعتمد على الانتخاب العام لا يمكن ان تنجح ما لم يكن الذين ينتخبون والذين يطيعون حكامهم متربين، ولما كان المجتمع الديمقراطي يرفض مبدأ السلطة الخارجية، فلا بد له أن يجد بديلا هو الاستعداد الطوعي والاهتمام، وهذان لا يمكن خلقهما إلا بالتربية".

- **التفسير العميق** بأن "الديمقراطية شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة، فهي أولاً وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية"، ولن يكون ممكنا هندسة أسلوب للحياة الاجتماعية إلا بهندسة اجتماعية وسياسية شاملة توفر له متطلبات وجوده واستمراره واستقراره.

وحيث إن التفسيرين صحيحين تماما، ولا فرق بينهما في مقدار الصواب والخطأ، وتجنا للفهم السلبي لمسمياتهما (السطحي والعميق)، يبدو من الأفضل تغييرهما إلى التفسير السياسي الجزئي والتفسير الاجتماعي الكلي.

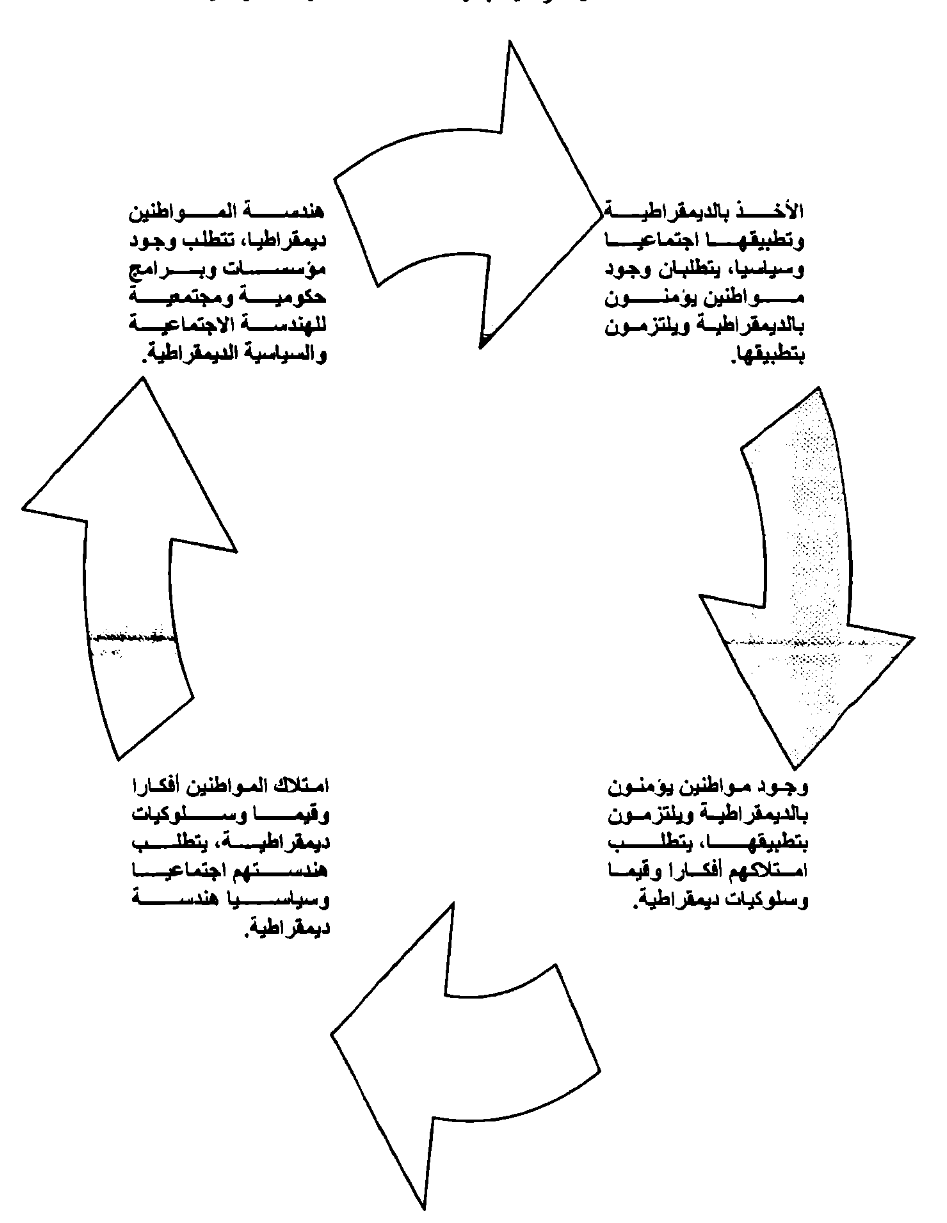
ورأى جون ديوي في التربية والمدرسة عوامل أساسية وشروطا أولية لقيام الديمقراطية ونجاحها، والعكس صحيح، حيث تعكس التربية طبيعة مجتمعها، وتستجيب لاحتياجاته، وتحقق أهدافه، وطالما أن الديمقراطية هي تحرير العقل للعمل المنتج المستقل، فلا بد من أن تكون وظيفة التربية والمدرسة ومهمتهما الأولى في المجتمع الديمقراطي هي تربية العقل على العمل والتفكير الحر السليم، لكي ينال العقل هذه الحرية ويمارسها (ديوي. 1949. ص65). وبقدر ما باتت المحركات والدوافع الأساسية للتربية في الغرب الليبرالي الديمقراطي هي الحاجة للتوحيد الفكري والقيمي والتماثل السلوكي، وتحقيق الدمقرطة، وتسريع النمو الاقتصادي، فقد كان محتما اضطلاع الهندسة الاجتماعية بدور ذو اهتمامين:

- **الاهتمام الأول** بهندسة الأجيال المتعاقبة فكريا وقيميا وسلوكيا، بمناهج ووسائل وأساليب، تخلق وتطور ليس معارفهم فقط، بل وأيضاً قدرتهم على التحليل النقدي الموضوعي اللازم لممارستهم لحرية الاختيار في إطار العملية الديمقراطية.

- **الاهتمام الثاني** بهندسة الأجيال المتعاقبة على الأفكار والقيم والسلوكيات الديمقراطية وتطبيقاتها.

لقد اعتقد جون ديوي أن وجود مجتمعات وأنظمة تؤمن بالديمقراطية وتطبقها، يتطلب وجود مواطنين ديمقراطيين، ووجود مواطنين ديمقراطيين، يتطلب امتلاكهم أفكارا وقيما وسلوكيات ديمقراطية بما يؤهلهم للتفكير والتصرف بأساليب وأدوات وأشكال ديمقراطية، ووجود مواطنين ذوي معارف عقلية ومعايير قيمية وممارسات سلوكية ديمقراطية، يتطلب هندستهم فكريا وقيميا وسلوكيا هندسة ديمقراطية، لذلك، فقد رأى أن التربية في مجتمع ديمقراطي، لا يمكن إلا أن تكون تربية ديمقراطية، لأن الديمقراطية لا وجود لها بلا ديمقراطيين تصنعهم التربية (Dewy. 1957. Pp. 228-229). وكان برتراند راسل أيضاً قد أبرز هذا المنظور الديمقراطي للهندسة الاجتماعية حين أكد "أن نظام التربية الذي يتحتم أن نرمي إلى إقامته في المستقبل، هو نظام يمنح كل ولد وبنت، فرصة لنيل أفضل ما هو موجود. إن النظام المثالي للتربية يجب أن يكون ديمقراطيا.." (راسل .A ب ت. ص20)، وإذ اتسع نطاق الأخذ بنظام التربية الديمقراطي هذا، وتوفرت تطبيقاته في الكثير من البلدان، بات يحتاج اليوم إلى أن يصبح ليس نظاما للتربية الديمقراطية فحسب، بل ونظاما للتربية على الديمقراطية أيضاً وأساسا. وكانت العلاقة وما تزال ذات طبيعة تأثيرية متبادلة بين اكتساب المجتمعات والانظمة الغربية الحديثة للطبيعة الديمقراطية، واكتساب برامج الهندسة الاجتماعية والسياسية فيها للبعد الاجتماعي-السياسي الديمقراطي لإعداد الأجيال المتعاقبة وتأهيلها للحياة الديمقراطية فكريا وقيميا وسلوكيا، وعلى المستويات الفردية والجماعية، الاجتماعية والسياسية، عبر مناهج تخلق وتطور لديهم ليس المعارف فقط بل وأيضاً القدرة على التحليل العقلي النقدي الموضوعي التي تعتمد عليها ممارستهم لحرية الاختيار في إطار الحياة والعملية الديمقراطية وبواسطتها. ويوضح المخطط التالي هذه العلاقة الارتباطية بين الديمقراطية والهندستين الاجتماعية السياسية:

مخطط علاقة الديمقراطية بالهندسة الاجتماعية-السياسية



لقد أرجع أحد الباحثين "تاريخ فكرة تربية أناس أفضل إلى أفلاطون، إن لم يكن قبله"، وأعاد مفكرون آخرون في العصر الحديث إحياءها وإدخالها إلى دائرة الاهتمام مجددا، بعد أن جعلوا منها علما جديدا باسم (اليوجينيا)*، نشأ أواخر القرن التاسع عشر على يد عالم النفس البريطاني البارز (فرانسيس جالتون 1822-1911م)، وهو قريب البريطاني عالم التاريخ الطبيعي (جارلس داروين 1809-1882م). حيث اقترح جالتون إمكانية تحسين الجنس البشري بتربيته وتحسينه بالطريقة التي نفسها التي تربى بها وتُحسّنُ أنواع النبات والحيوان (دانييل ج كيفلس. في: كيفلس وهود. 1997. ص14)، وبدأ مع تلميذه (كارل بيرسون) أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، حركة تهدف لتحسين النسل في بريطانيا، تحولت لاحقا لتصبح "حركة نشطة للترويج للتناسل الانتخابي وذلك على مدى العقود الثلاث الأولى من القرن الحالي (ق20) (روز وآخرون. 1990. ص41). واستمد دعاة التعصب العرقي الغربيين في أوروبا وخارجها، وخصوصا أصحاب نظرية تفوق العرق الآري، بعض دوافعهم وأهدافهم من التفسيرات السياسية للنظريات الداروينية المزدوجة عند (جارلس وفرانسيس داروين)، وهي التفسيرات التي قدمها عالم الأحياء الألماني (آرنست هيجل 1834-1919م)، حين أعلن أن تلك النظريات، تقدم براهين علمية تؤكد على:

- صواب التجارة الحرة ونجاحها في مواجهة الارستقراطيات الموروثة.

- تفوق العرق البروسي الذي جرى توسيعه لاحقا ليصبح تفوق العرق الآري، ونجاح سياسات (أوتو فون بسمارك 1815-1898م)، رئيس وزراء (مستشار) بروسيا، وموحد ألمانيا، ومؤسس الإمبراطورية الألمانية الثانية (الرايخ الثاني)، وأول مستشار لها بعد قيامها عام 1871م (كوبر. 2008. ص28).

---

* "واليوجينيا هي مجموعة الأفكار والأنشطة التي تهدف إلى تحسين نوعية جنس الإنسان عن طريق معالجة وراثته البيولوجية...كان جالتون هو من أطلق على برنامج تحسين البشرية هذا اسم اليوجينيا، وقد اشتق الكلمة من أصل إغريقي يعني (نبيل المحتد) أو (طيّب الأرومة)، كان يهدف من خلال اليوجينيا إلى تحسين سلالة الإنسان بالتخلص مما يسمى الصفات غير المرغوبة وإكثار الصفات المرغوبة" دانييل ج كيفلس. في: كيفلس وهود. 1997. ص14

وذاعت أفكار جالتون اليوجينية بعد بداية القرن العشرين، واكتسبت أتباعا كثيرين في بريطانيا والولايات المتحدة أولاً، ثم تبعتها في ذلك ألمانيا لاحقا، فتشكلت منذ وقت مبكر من القرن العشرين معاهد للدراسات اليوجينية في بريطانيا والولايات المتحدة. وتوطدت أركان العلم اليوجيني في ألمانيا بدءا من عام 1918، حيث كان مكتب السجل اليوجيني فيها حتى عام 1926، "قد جمع من دراساته ومسوحه ما يقرب من 65 ألف صحيفة من مخطوطات التقارير الحقلية، 30 ألف صحيفة من سجلات الصفات الخاصة، 8500 قائمة من الصفات العائلية، 1900 سجل مطبوع من سجلات النسب وتاريخ المدن والسير الشخصية". ووفر البيروقراطيون النازيون، في حقبة حكم هتلر، "تمويلا طيبا لمعاهد البحث اليوجيني، واتسعت برامج البحوث فيها لتُكمل أهداف الرايخ الثالث بتقديم المشورة للحكومة في سياستها البيولوجية". ولكن العلم اليوجيني، ابتُلي بما عمّهُ من التحامل الطبقي والعرقي الذي وفر في أوربا الشمالية والولايات المتحدة معايير للملاءمة والقيمة الاجتماعية، يغلب عليها اللون الأبيض، والطبقة الوسطى، والبروتستانتية، بما ينطبق على الآريين، ويفصح عن تحيزات عرقية (انظر: دانييل ج كيفلس. في: كيفلس وهود. 1997. ص14-19).

وبقدر ما كان مشروع الصناعة الاجتماعية للإنسان والمجتمع في جمهورية أفلاطون مشروعا ثنائي المسار غائيا وزمنيا، يجمع بين اليوجينيا والهندسة الاجتماعية:

- **مسار غائي سابق** يقضي بمسؤولية الحكام من جهة عن عملية التزاوج باختيار أفضل الأزواج والزوجات بيولوجيا للجمع بينهم لإنتاج أفضل سلالات الأطفال، ومسؤوليتهم من جهة أخرى عن التحقق من سلامة هؤلاء الأطفال بيولوجيا والتخلص من المعاقين منهم.

- **مسار غائي لاحق** يقضي بتدخل الدولة في عملية صناعة الأطفال اجتماعيا بالهندسة الاجتماعية.

فقد كان مشروع الصناعة البشرية اليوجيني في الربع الأول من القرن

العشرين، ثنائي المسار غائيا بوجهين إيجابي وسلبي، يقوم على اليوجينيا بشكل أساس:

- **مسار غائي إيجابي**، تعنى فيه اليوجينيا بالمعالجة الوراثية البشرية الطبيعية الإيجابية، أو الهندسة الاجتماعية العضوية البيولوجية الإيجابية، بالتحكم في الولادة الطبيعية للبشر والسيطرة عليها، لضمان ولادة أناس أفضل، باختيار السلالة الأفضل من الرجال والنساء المسموح لهم بالتزاوج لضمان استمرار إنجاب السلالة الأفضل.

- **مسار غائي سلبي**، تعنى فيه اليوجينيا بالمعالجة الوراثية البشرية الطبيعية السلبية، أو الهندسة الاجتماعية العضوية البيولوجية السلبية، بالتحكم في الولادة الطبيعية للبشر والسيطرة عليها، لضمان عدم ولادة أناس أدنى، بالحفاظ على السلالة الأفضل من الاختلاط بالسلالات المنحطة بيولوجيا لمنع تلوثها بهم بالهجرة أو التزاوج، بل وحتى منع السلالات المنحطة من التزاوج بينها لتقليل مواليدها.

وكان الظاهر والمتحقق في المسار الغائي السلبي، أكبر بكثير من الظاهر والمتحقق في المسار الغائي الايجابي. فبقدر ما كانت الولايات المتحدة أول دولة بادرت إلى التحرك في المسار الايجابي عبر إقامة مسابقات (أفضل العائلات) في عدد من معارض الولايات الأمريكية في عقد العشرينات، فقد كانت أيضاً أول دولة بادرت إلى التحرك في المسار السلبي بتمريرها قوانين (العقم اليوجيني) التي أُعدت نحو دستتين من مسوداتها آنذاك (انظر: دانييل ج كيفلس. في: كيفلس وهود. 1997. ص19-20)، وأصدر الكونغرس الأمريكي في عام 1924 قانونا لتحديد المهاجرين، يتجه فيه ثقل حركة الهجرة إلى الولايات المتحدة في المستقبل اتجاها قويا لصالح الأوربيين الغربيين والشماليين ضد الأوربيين الشرقيين والجنوبيين. وأدلى قادة الحركة الأمريكية للاختبار العقلي بشهادات أمام الكونغرس، ذكروا فيها أن السلافيين واليهود والايطاليين وغيرهم متبلدون عقليا، وأن تبلدهم هذا عرقي، أو على الأقل بنيوي (روز وآخرون. 1990. ص42). وأعلنت المحكمة العليا الأمريكية في حكم لها عام 1927 دستورية هذه القوانين، وكانت ولاية كاليفورنيا الرائدة في هذه المساعي

بتطبيقها عمليات العقم ابتداء من عام 1933 على عدد من الناس يزيد على عدد كل من خضعوا لمثل هذه العمليات في كل الولايات الأمريكية الأخرى مجتمعة (انظر: دانييل ج كيفلس. في: كيفلس وهود. 1997. ص20).

وعملت قوانين التعقيم (العقم) العرقي العنصري الأمريكية على إكساب "الحتمية البيولوجية حتمية قانونية"، أعلنت المحكمة العليا للولايات المتحدة دستوريتها عام 1927. وظهرت وتأكدت نتائج هذه الحتمية البيولوجية أيضاً في المناقشات العامة ومناقشات الكونغرس بشأن لائحة الهجرة لعام 1924 التي كانت صريحة في عنصريتها بتأسيسها نظاما للهجرة أساسه (الحصص المخصصة حسب الأصل القومي) والتي أصبحت من مميزات سياسة الهجرة الأمريكية التي استهدفت بذلك: منع دخول أفراد الشعوب المنحطة وراثيا من أوربا الجنوبية والشرقية قدر الإمكان، وتشجيع هجرة النورديين من أوربا الشمالية والغربية (روز وآخرون. 1990. ص ص106-107). ولاحظ برتراند راسل أن تغيرات طرأت على قوانين الهجرة إلى الولايات المتحدة، واستندت إلى ثلاثة افتراضات غير مؤكدة مفادها (راسل .B ب ت. ص49):

- إن الناس السود أحط بالولادة من الناس البيض.

- إن الآسيويين أحط بالولادة من الأوربيين والأمريكيين.

- إن الأوربيين المولودين جنوب خط عرض 54°، أحط بالولادة من الأوربيين المولودين على هذا الخط وشماله.

وبعد مرور عشر سنوات على صدور تلك القوانين، أصبحت الحجج التي استندت إليها، الأساس الذي قامت عليه القوانين العنصرية النازية لتحسين النسل، والتي بدأت بتعقيم غير المرغوب فيهم عقليا وأخلاقيا، ثم انتهت بمعسكرات التصفية الجسدية مثل معسكر أوشفتس* (روز وآخرون. 1990. ص43). حيث شهدت ألمانيا النازية أقوى التحام بين البحث الجيني والسياسات

* أحد معسكرات الاعتقال الكثيرة التي أقامها النازيون لإبادة المعارضين سياسيا، ومعهم من أدرجوا ضمن الأجناس الأدنى من البولنديين والغجر واليهود وحتى المعاقين جسديا وعقليا والمختلفين جسديا ونفسيا من المثليين جنسيا..

العامة التي كان تأثرها بمعايير التعقيم التي نص عليها قانون كاليفورنيا، سببا في تنفيذها برامج تعقيم لمئات الآلاف من الناس، تمهيدا لإقامة معسكرات الموت الجماعي (انظر: دانييل ج كيفلس. في: كيفلس وهود. 1997. ص ص20- 21). لقد كان المشروعان اليوجينيان، الأمريكي ابتداء، والألماني النازي لاحقا، مشروعين عرقيين عنصرين مركبين، استهدفا وفي الوقت نفسه، إنتاج سلالات بشرية متفوقة من جهة، ومنع إنتاج سلالات بشرية متدنية من جهة أخرى، وإذا كان المشروع الألماني أكبر وأوسع وأكثر شهرة بكثير من نظيره الأمريكي، فقد كان المشروع الأمريكي سابقا عليه وممهدا لتفكيره بهذين الهدفين والتخطيط لهما وتنفيذهما حتى وإن ادعى الأمريكيون غير ذلك.

وإذا كان النظام الرأسمالي الليبرالي الديمقراطي، قد فرض على المؤسسات العامة والخاصة كلها، وضع استراتيجيات، ترفع مستوى الأداء والانجاز والتنافس، وتخفّض النفقات، وتلغي مخاطر المستقبل، أو تقللها إلى أدنى حد. فقد فرض عليها أيضاً تلبية متطلبات وضع مثل هذه الاستراتيجيات باللجوء إلى الدراسات والاختبارات التي كانت في مقدمتها تلك المتعلقة بطرق عمل الجسم البشري، وليس الاختبار فكرة جديدة ولا هو مجرد إجراء طبي، إنما هو طريقة لخلق فئات اجتماعية، ويستخدم في حفظ تنظيمات اجتماعية معينة، وتعزيز سيطرة جماعات محددة على غيرها. وكان ميشيل فوكو قد رأى في الاختبارات التربوية إستراتيجية للهيمنة السياسية، وقالت الأنثروبولوجية ماري دوكلاس، إن "المؤسسات تضفي التماثل: إنها تحول شكل الجسم ليلائم تقاليدها" (انظر: دوروثي نيلكين. في: كيفلس وهود. 1997. ص183)، ونضيف إلى تلك الدراسات أيضاً، ما يتعلق بدور التخطيط الفعال في حسن رسم السياسات العامة، ودقة وارتفاع مستوى تنفيذها، وأن جزء أساسيا من أي تخطيط فعال هو التخطيط لتحديد نوعية الهندسة الاجتماعية المعتمدة بوصفها المحدد الأساس لنوعية الأفكار والقيم والسلوكيات السائدة في المجتمع والمؤثرة فيه، بما يحدد في النهاية طبيعة وأهداف التخطيط الفعال ووسائله وأساليبه. وينتهي بنا ذلك إلى التأكيد على أن هندسة تكوين وبناء أفراد مجتمع ما، سواء أكان مجتمعا تعصّبيا تمييزيا، أو تسامحيا مساواتيا، لا تكمن في

جينات أفراده، بل في هندستهم الاجتماعية، وأن تطرفهم وعنفهم، أو اعتدالهم وتسامحهم، من النتائج الأساسية والحتمية لتلك الهندسة الاجتماعية وطبيعة توجهاتها.

لقد كان "هناك جدال طال أمده..يدور حول الطبع والتطبع...أو الوراثة والبيئة، خلاف قديمٌ قِدَمَ الفلسفة ذاتها. لقد اعتقد أفلاطون وديكارت كلاهما أن بعض الأفكار فطرية، بينما تمسك بعض الفلاسفة الأمبريقيين، مثل لوك وهيوم، بأن العقل مثل لوح إردواز خال، تقوم الخبرات البيئية بالنقش عليه" (سايمنتن. 1993. ص ص47-48). ورأى برتراند راسل أن علماء الطبيعة في العصر الحديث، وخاصة علماء التطور، يميلون إلى التركيز على الوراثة، بينما يميل علماء السلالات إلى التركيز على البيئة، وأن علماء التناسليات والنفس، يتوزعون بين محافظين وإمبرياليين، يركزون على الوراثة تأكيدا منهم على تفوق عنصرهم الأبيض، ومتطرفين يركزون على البيئة تأكيدا منهم على طابعها الديمقراطي الذي يساوي بين البشر، ويتجاهل الفوارق الطبيعية بينهم (انظر: راسل .B ب ت. ص43). ولكن ذلك الجدال انتهى بعد أن بات بالإمكان الادعاء اليوم "بأن السلوك البشري منطقة حرة، وأن لعلم الوراثة أن يزدهر ومعه الثقة في الحتمية الوراثية لكل شيء فيما عدا السلوك البشر، ولما كان التطبع (أو الثقافة) يعتبر دائما قوة أكثر رحابة من الطبع، فربما كان من المتعذر ألّا يُعزى تطور السلوك البشري، في أعقاب الحرب، إلى التطبع" (إيفلين نوكس كيلر. في: كيفلس وهود. 1997. ص ص289-290). ولعل بمقدورنا أن نعزو إلى ذلك، تصاعد الاهتمام بالهندسة الاجتماعية، للتحكم في السلوك والسيطرة عليه وتوجيهه عبر هندسة نماذج مصممة ومخططة سلفا لصناعة أفكار الأفراد وقيمهم المحدِدَة لمواقفهم وسلوكهم، لذلك فإن ما تتحدث عنه الدراسات العلمية الطبيعية من "هندسة الخصائص الجينية الطبيعية الموروثة"، يقابله ما تتحدث عنه الدراسات العلمية الاجتماعية من "هندسة الخصائص الجينية الاجتماعية المكتسبة" وهذا هو محور الهندسة الاجتماعية وهدفها اليوم، مثلما كان محور وهدف التربية قديما والتنشئة حديثا، وهذا ما يمكن أن يفسر استخدام إحدى الباحثات لمصطلحي (البيولوجيا والثقافة) كمرادفين لمصطلحي (الطبع والتطبع)، وكانت هذه الباحثة قد رأت أيضاً أن "ليس من شك في أن

اليوجينيا قد غدت توقعا يمكن تحقيقه بشكل يفوق كثيرا ما كانت عليه في الجزء الأول من هذا القرن (القرن العشرين)، ولا بد من أن التسليم هنا ببقاء الفكرة ذاتها، وبطرق شتى، مقلقة كما كانت عام 1945م، وكما كتب واطسن*: علينا فقط أن نتأمل الطريقة التي استخدم بها النازي كبار العلماء الألمان في وراثة الإنسان وفي الطب النفسي من أجل تبرير برامجهم لإبادة البشر، بدءوا أولاً بالمرضى بالأمراض العقلية، ثم تلاهم اليهود والغجر، ويكفينا أن العلم إذا وضع في الأيدي الخطأ، فإنه يسبب أذى لا يُحدّ" (إيفلين نوكس كيلر. في كيفلس وهود. 1997. ص303، ص304).

وتبيّنُ دراسة ستيفن روز وآخرين للمسار التفاعلي التطوري لمقولتي الحتمية البيولوجية والحتمية الثقافية، إن الحتمية البيولوجية القائلة إن سلوك الكائن البشري محكوم بطبيعة جيناته الوراثية الطبيعية، تقوم على فرضيتي: "إن الظواهر البشرية الاجتماعية هي النتائج المباشرة لتصرفات الأفراد، وأن تصرفات الأفراد هي النتائج المباشرة لخصائص جسدية فطرية" (روز وآخرون. 1990. ص32)، وأن الحتمية الثقافية القائلة إن الكائن البشري يولد صفحة بيضاء، يكتب عليها المجتمع بالهندسة الاجتماعية ما يشاء، تقوم على فرضية: "أن الأفراد هم مجرد مرايا للقوى الثقافية التي أثرت فيهم منذ ميلادهم" (روز وآخرون. 1990. ص314)، وأن تعارض هاتين الرؤيتين الجازمتين، أنتج رؤية ثالثة تتصف بقدر كبير من المرونة هي (الرؤية التفاعلية) التي تجمع بين الحتميتين البيولوجية والثقافية، "فلا الجينات ولا البيئة هي التي تحتم الكائن الحي، وإنما هو تفاعل فريد بينهما..فالكائنات الحية لا ترث صفاتها، وإنما ترث جيناتها فقط أي جزئيات حامض (د ن أ D N A)...وما يصبحه الكائن الحي في أي لحظة، يعتمد على الجينات التي يحملها في خلاياه وعلى البيئة التي يحدث فيها النمو معا" (روز وآخرون. 1990. ص ص316-317). ولكن حتى الرؤية التفاعلية، تبقى غير كافية تماما لتفسير السلوك البشري، لأن كل ما تدل عليه وتعنيه في النهاية هو "أننا لو تمكنا من معرفة معايير تفاعل كل التركيبات الوراثية البشرية،

* جيمس واطسن: كان مديرا لمشروع الجينوم التابع للمعهد القومي للصحة، وحصل على جائزة نوبل في الفسيولوجيا والطب لكشفه بنية الـ D N A.

هي والبيئات التي تجد نفسها فيها، لفهمنا المجتمع، لكن هذا لن يحصل في الواقع" (روز وآخرون. 1990. ص319). ويلاحظ هؤلاء الباحثون أن نتائج الرؤيتين الحتميتين البيولوجية والثقافية على مستوى الفعل السياسي ستكون من ناحية، أنه: "إذا كانت أوجه اللامساواة الاجتماعية الموروثة، نتيجة فروق بيولوجية غير قابلة للتغيير، فإن القضاء على اللامساواة يتطلب تغيير جينات الناس. ومن الناحية الأخرى، فإن ذلك النوع من التبسيطية الثقافية الليبرالية المؤَسَسَة على الفردية، يتطلب، فحسب، أن نقوم بتغيير رؤوس الناس، أو تغيير أسلوب تفكير الآخرين عنهم. وإذا، فحين ينشد الآخرون تغييرا للبنية السياسية، نجد أن هذا النوع من التبسيطية الثقافية..كثيرا ما يضع كل ثقته بتعليم عام ومتماثل" (روز وآخرون. 1990. ص97).

وإذا كانت النتيجة الأساسية المترتبة على ما تقدم هي: تعذر الجزم على وجه الدقة والتحديد بأن السياسات الهادفة إلى استخدام برامج ووسائل وأساليب متماثلة للهندستين الاجتماعية والسياسية، قادرة على تحقيق نتائج متماثلة لا كميا ولا نوعيا بالنسبة لجميع متلقيها. فإن ذلك لم يمنع الدول الغربية عموما، والولايات المتحدة خصوصا، وبشكل موسع ومكثف بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، من إيلاء اهتمامها لمناهج التعليم في البلدان الإسلامية ومحتواها الاجتماعي-الديني-السياسي، ومحاولتها تعديلها بوصفها مصدرا مؤسسا وداعما للفكر والسلوك المتطرفين المؤديين في كثير من الأحيان إلى العنف ومن ثم الإرهاب، وهو ما يجد تفسيره في ثلاثة أمور:

- **الأمر الأول**: إدراك أولئك المهتمين أن جانبا أساسيا من السلوك البشري، يتحدد بدلالة عامل الثقافة المكتسبة.

- **الأمر الثاني**: إدراك أولئك المهتمين أن المسلمين، وكغيرهم من البشر، لا يولدون متطرفين أو ميالين للعنف والإرهاب بفعل الحتمية البيولوجية، بل يصبحون كذلك بفعل الحتمية الثقافية التي تقدم لهم ثقافة التطرف والعنف والإرهاب أو تدفعهم إليها دفعا، وتعززها لديهم فكريا وقيميا وسلوكيا.

- **الأمر الثالث**: إدراك أولئك المهتمين أن تعذر الجزم على وجه الدقة

والتحديد بقدرة السياسات الهادفة إلى استخدام مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب متماثلة للهندستين الاجتماعية والسياسية على تحقيق نتائج متماثلة لا كميا ولا نوعيا بالنسبة لجميع متلقيها، لا يعني عدم تحقيقها لأية نتائج، ولا حتى محدودية نتائجها في هذا المجال.

ولا يهم بعد ذلك، البحث عن علاقة التطرف والعنف والإرهاب عند المسلمين بمقدمات ونتائج السياسات التعسفية الغربية عامة والأمريكية خاصة تجاه بلدان المسلمين وقضاياهم، ولا مقدار النسب التفاعلية للحتميتين البيولوجية والثقافية في هؤلاء المسلمين، لأن الأهم هو إبعادهم قدر الإمكان عما يعتقد أولئك المهتمون أنه السبب الأساس فيما يجدونه مميزا لهم من نزوع للتطرف والعنف والإرهاب.

إن إحدى أكثر البديهيات المعرفية قبولا وانتشارا اليوم، أن المجتمعات البشرية كلها، تمتلك منظوماتها الفكرية والقيمية والسلوكية الخاصة بها والمقبولة لديها والسائدة فيها، وأنها تعمل على هندسة أجيالها الجديدة اجتماعيا بتربيتها أو تنشئتها أو هندستها على هذه المنظومات، والاعتقاد بصحتها والتوافق معها، وتستخدم المؤسسات والوسائل والأساليب اللازمة لترويجها وتعزيزها. وحيث إن "كل كائن حي هو النتاج المتفرد للتفاعل ما بين الجينات والبيئة في كل طور من أطوار الحياة... ولا يمكن تجزئة مظهر الفرد إلى إسهامات منفصلة عن التركيب الوراثي أو البيئة، ذلك أن الاثنين يتفاعلان معا لينتجا الكائن الحي" (روز وآخرون. 1990. ص ص115-117)، فإن الفهم الكامل والموضوعي للحالة الإنسانية، الفردية والاجتماعية، "يتطلب تكاملا بين ما هو بيولوجي وما هو اجتماعي..تكاملٌ يُنظر فيه إليهما على أنهما على علاقة ذات أسلوب جدلي، أسلوب يميز ابستمولوجيا بين مستويات التفسير التي تتعلق بالفرد، ومستوياته التي تتعلق بما هو اجتماعي، دون أن يطوي أحدهما الآخر، ودون إنكار لوجود أي منهما" (روز وآخرون. 1990. ص92). وأي كان فهمنا للحالة الإنسانية، فإننا لا بد أن نعترف بأن "كل المجتمعات البشرية بالطبع تتميز بضغطها على الأفراد ليتوافقوا مع المعايير الاجتماعية، كما تتميز أيضاً بالمؤسسات التي تعمل على نشر هذه المعايير وتعزيزها" (روز وآخرون. 1990. ص ص112-113).

وقد كتب ولسن E. O. Wilson في كتابه (البيولوجيا الاجتماعية: التركيبة الجديدة) الصادر عام 1975م، أن البيولوجيا الاجتماعية هي: الدراسة المنظمة للأساس البيولوجي لكل السلوك الاجتماعي، وهي في الوقت الحالي، تركز على المجتمعات الحيوانية...على أن هذا النظام من الدراسة، يهتم أيضاً بالسلوك الاجتماعي للإنسان الأول، وبالقسمات التكيفية للنظام في المجتمعات البشرية الأكثر بدائية". وكانت نظريات عالم النفس السلوكي سكينر تحلم، بقدر ما تبشر، بقيام "حضارة مسبقة التصميم للوصول للسعادة"، لكن عدم اليقين بشأن أنواع السلوك غير القابلة للتعديل باستخدام هذا العلم، جعلت منه حلما "لا بد له بالتأكيد من أن ينتظر علم البيولوجيا العصبية الجديد" (روز وآخرون. 1990. ص ص276- 277).

ويبدو بالإمكان، تأسيسا على ما تقدم، ربط الوجه الحديث والسياسي للاهتمامات الإنسانية القديمة بالتربية والتربية السياسية، والحديثة بالتنشئة والتنشئة السياسية، والمعاصرة بالهندسة الاجتماعية والسياسية، بالنتائج التي توصلت إليها (الداروينية الجديدة New Darwinism) و(اليوجينيا)، والقائلة بوجوب تكيّف كل كائن حي مع محيطه كي يتمكن من البقاء، وأن هذا التكيف لا يكون بواسطة الأعضاء الجسدية البيولوجية فحسب، بل أيضاً بواسطة الفكر والسلوك، مما جعل دراسة عمليات هندسة الفكر والسلوك، جزءا أساسيا ليس من اهتمام العلوم الطبيعية فقط، بل وجزء من اهتمام العلوم الاجتماعية أيضاً وقبل ذلك. ومن ثم، فقد باتت المجتمعات الحديثة والمعاصرة، وبفضل ما توفر لها من منجزات التقدم العلمي والتقني والتنظيمي والإداري، حريصة على امتلاك الوسائل والأساليب التي تسمح لها بصناعة الثقافة الفردية والاجتماعية، ليس في مجتمعاتها فحسب بل وحتى خارجها، وبكل ما يرتبط بهذه الصناعة، وينتج عنها من المواقف الفكرية والسلوكيات العملية، بقدر ما تمتلك أيضاً وسائل وأساليب إعادة تصنيع تلك الثقافة ونتائجها وتغييرها جزئيا أو كليا. وإذا كان الدور الذي تضطلع به مؤسسات التربية/ التنشئة/ الهندسة الاجتماعية في هذه المجتمعات، قد انصب على إنتاج وإعادة إنتاج أساليب ووسائل ممارسة الحياة وتنظيمها وفق مسارات تحظى بقدر كاف من الرضا والقبول الاجتماعيين اللذان يضمنان الاستقرار والاستمرار المجتمعيين، فإن هذا الدور في المجتمعات الغربية

المعاصرة المنتمية إلى عصر ما بعد الحداثة، لم يعد كما كان عليه في السابق، بل أصبح منصبا أيضاً على إنتاج وإعادة إنتاج التغيير (انظر: بيرك. 1994. ص16)، وفي ظل التأثير المتسع والمتزايد للعولمة وآلياتها، فإن المجتمعات الأخرى المتعايشة معها والمتأثرة بها، والتي لم تدخل لا مرحلة ما بعد الحداثة، ولا حتى مرحلة الحداثة، وجدت نفسها مجبرة على إعادة تحديد طبيعة وأهداف وأدوار هذه المؤسسات فيها لتتوافق مع طبيعتها وأهدافها وأدوارها في مجتمعات ما بعد الحداثة. ولكن يبدو أن النتائج السلبية الكبيرة للتطبيقات العنصرية المتعصبة لسياسات الصناعة المجتمعية القائمة على مبادئ (الداروينية الجديدة New Darwinism) و(اليوجينيا)، وانتشار دعاوى اقتران تلك التطبيقات ونتائجها السلبية بالنازية، ومعسكرات الاعتقال التي شيدتها، والتصفيات الجسدية التي قامت بها، لفتت الأنظار في الغرب بشكل أوسع وأعمق إلى إمكانيات استخدام هذه السياسات لتحقيق هدف صناعة الرضا والقبول والإقناع الاجتماعي والسياسي.

المبحث الثاني
البعد الثقافي للهندسة الاجتماعية

بحكم الطبيعة العاقلة للكائنات البشرية، فإنها، وعلى حد قول عالم الاجتماع الفرنسي موريس جودليير "نقيض الحيوانات الاجتماعية الأخرى، لا تقنع بمجرد الحياة في علاقات، بل إنها تنتج العلاقات لكي تعيش. وتبتكر على مدى وجودها سبلا جديدة للفعل والفكر، لتفكر وتعمل سواء بالنسبة لبعضها البعض أو بالنسبة للطبيعة المحيطة بها، ومن ثم، فإن البشر ينتجون الثقافة ويخلقون التاريخ" (عن: كلاريذس. 1998. ص ص52). ويرى عالم الأجناس والآثار الأمريكي بيتر فارب أن الثقافة "جزء أساسي من سلوك أعضاء المجتمع لدرجة أن الأفراد عادة يسلمون بها جدلا، ويعتبرونها من قبيل تحصيل الحاصل، وهذا يفسر مصطلح الصدمة الثقافية Culture Shock وهي أن يُفاجأ المرء عند وصوله إلى بلاد غريبة بأن ما يفترضه الناس هناك، يختلف اختلافا كبيرا عن الافتراضات الراسخة في ذهنه والتي تعوّدَ عليها" (فارب. 1983. ص249). وإذ يجعل ذلك من الإنسان العاقل، كائنا ثقافيا، بقدر ما هو كائن اجتماعي، فستكون الثقافة الإنسانية ظاهرة اجتماعية، "فالثقافة لا توجد إلا بوجود المجتمع، ثم أن المجتمع لا يقوم ولا يبقى إلا بالثقافة..ومن ثم، تعتمد الثقافة على وجود المجتمع، ثم هي تمد المجتمع بالأدوات اللازمة لاطراد الحياة فيه، لا فرق في ذلك بين الثقافات البدائية والحديثة" (مجموعة. 1997. ص8. مقدمة المراجع)، "لذلك، توصف الثقافة بأنها "فوق فردية..وهي ليست نتاج فرد أو بضعة أفراد ولا جيل أو بضعة أجيال، بل هي نتاج المجتمع" (الهيتي. 1988. ص26). ومن ثم، فإن "الإنسان جوهريا، كائن ثقافي. ولقد تمثلت، أساسيا، صيرورة الأنسنة التي انطلقت منذ ما يناهز الخمسة عشر مليون سنة في المرور من تأقلم وراثي مع المحيط الطبيعي إلى تأقلم ثقافي" (كوش. 2007. ص ص9-10). وتكمن قدرة الإنسان على إنتاج الثقافة وتطويرها وتعديلها وتداولها وتناقلها في تمتعه بمَلَكَة طبيعية سابقة على ملكة البرمجة لتعلم قدرة ما بذاتها، إذ تحدد الجينات قدرة الإنسان على التعلم، وترسم له حدودا، قد تتسع أو تضيق، لما يمكنه وما لا يمكنه تعلمه، وتَظَهَرُ الطاقة البشرية بشأن

الثقافة في صورة برنامج واسع الحدود جدا للتعلم من الأنواع نفسها عبر وسائل الاتصال وبالملاحظة والاستماع لاكتساب أنماط السلوك وقواعد ومعايير التحكم من جملة من الظواهر التي توصف بأنها جينات ثقافية (فوج. 2005. ص ص77-78).

ويتسع معنى الثقافة ليشمل أنماط السلوك أيضاً إلى جانب أنماط التفكير، لأن الثقافة على حد قول الأنثروبولوجية الأمريكية (روث بينديكت1887-1948م) "نمط من الفكر والعمل المتسق مع بعضه البعض بدرجة أو أخرى" (عن: كلاريذس. 1998. ص35)، وينتهي بنا تصور الثقافة بوصفها كلا متكاملا إلى القول بتفاعل أبعادها وتكاملها إلى الحد الذي يصعب معه الفصل بينها. وتذهب الأنثروبولوجية الأمريكية (مرجريت ميد1901-1978م) مذهبا مماثلا في تصورها للثقافة الإنسانية على أنها "كل متكامل"، وتجعل تغير المجتمعات رهنا بتغير النمط الثقافي الكلي فيها، فتقول: "إن الأفراد أو جماعات البشر إذا ما كان لا بد أن يتغيروا..فسوف يكون الشيء الأهم هو أن يتحولوا من نمط كلي متكامل إلى آخر" (عن: كلاريذس. 1998. ص35). ويعني ذلك أن للثقافة خصائص تميزها من حيث هي:

- ظاهرة إنسانية

- ظاهرة اجتماعية

- ظاهرة عقلية، لأنها تتعلق أساسا "بالأفكار والقيم" (كوبر. 2008. ص246)

- ظاهرة سلوكية، لأن سلوكيات الناس تتحدد بدلالة الجانب العقلي من الثقافة (الأفكار والقيم)، وبما يحدد أيضاً تكوينهم وتمييزهم كجماعات أثنية، طالما "أن المقاربة الجينية (الوراثية) للأثنية غير صحيحة، لأنه لا علاقة لها بالموضوع، نظرا لأن الأساس المحدد لجماعة أثنية كشكل للتنظيم الاجتماعي هو أساس ثقافي أكثر مما هو بيولوجي" (هوبسباوم. 1999. ص68).

- ظاهرة "مكتسبة، وغير متوارثة في جيناتنا" (كوبر. 2008. ص246)، إذ ترث الحيوانات من أسلافها الغرائز التي تضمن بقاءها ووجودها بالوراثة

البيولوجية، ويكتسب بنو الإنسان من أسلافهم ثقافتهم التي تضمن بقاءهم ووجودهم اكتسابا اجتماعيا (انظر: فارب. 1983. ص250).

- ظاهرة حركية متغيرة تقدما أو تراجعا، تزايدا أو تناقصا (الهيتي. 1988. ص 26-27).

ويؤكد دنيس كوش اتساع وعمق تأثير الثقافة في الحياة الإنسانية ليصل حتى إلى ما هو بيولوجي فيها حين يلاحظ أن:

"ما من شيء طبيعي محض لدى الإنسان، حتى الوظائف البشرية المتناسبة مع حاجات فيزيولوجية، مثل الجوع والنوم والرغبة الجنسية...الخ، تزودها الثقافة بمعلوماتها: لا تستجيب المجتمعات لهذه الحاجات بالطريقة نفسها. لهذا فمن الأحرى أن توجه الثقافة السلوكات في الميادين التي لا إكراه بيولوجيا فيها، ولهذا السبب، فإن الأمر الذي غالبا ما يُتَوجَه به إلى الأطفال.. (كن طبيعيا)، يعني في الواقع: (امتثل لنموذج الثقافة الذي نُقِلَ إليك)" (كوش. 2007. ص ص10-11).

ويجعل ذلك من الثقافة كيانا كليا يجتمع فيه الفكر والسلوك، والأدوار الفردية والجماعية، ويتسم بدرجة من الضرورة والأهمية والاتساق والتراكم والتغير والاكتساب، والقدرة على تحديد نمط الحياة الإنسانية، وتغيره حين تتغير.

إن الآراء العديدة السابقة التي تؤكد وجود الثقافة، وتحدد خصائصها، وتؤكد ضرورتها، وتلاحظ تعدد أنواعها، بما ينتهي بها إلى تأكيد وجود (ثقافات إنسانية)، تجد ما يشذ عنها في نفي آدم كوبر وجود الثقافة أصلا، وأنها لم توجد إلا بقصد استخدامها وسيلة للتمييز ضد الآخرين واضطهادهم بحجة امتلاكهم أو عدم امتلاكهم للثقافة، أو أنهم حتى إن امتلكوا شيئا منها، فإنه لا يعدو أن يكون ثقافة تقليدية بل وبدائية، وإذ يؤسس كوبر هذا النفي على افتراض ابتكار مفهوم الثقافة بقصد استخدامه سلبيا، وأن "الدراسات الثقافية..كانت على الدوام مسعى أكاديميا وحركة سياسية في آن واحد"، فإنه لا يقدم حجة كافية لإثبات عدم وجود هذا المفهوم أصلا، ولا لإثبات خطأ المفهوم في حد ذاته

بالضرورة، لأن ما يدعو إليه من "أن نتجنب تماما اللفظة المفرطة في المرجعية"، الثقافة، وأن نتحدث بدلها عن عناصر، يعتقد أنها أكثر دقة منها مثل "المعارف، أو الاعتقاد، أو الفن، أو التكنولوجيا، أو التقاليد، أو حتى الأيديولوجيا) (كوبر. 2008. ص249، ص13)، ليست في حقيقة الأمر، إلا دعوة لتجنب الحديث الكل (الثقافة) والحديث بدل ذلك عن (الأجزاء)، لأن العناصر التي يدعو للحديث عنها، ليست إلا ما يتفق مؤيدو وجود مفهوم الثقافة على أنها المكونات الجزئية لهذا المفهوم، فضلا عن أساليب السلوك وأنماط الحياة الفردية والاجتماعية العملية المستندة إلى هذه العناصر والمستمدة منها والمعبرة عنها. وسواء تحدثنا عن الثقافة أو عن عناصرها، فإنها تبقى في النهاية تمارس تأثيرا واسعا وعميقا في الحياة الإنسانية، بوصفها في وجه أساس منها (حياة ثقافية)، مما يفسر ما حظيت وستحظى به الثقافة على الدوام من اهتمام كبير، بوصفها العامل المميز للجماعات والمجتمعات، بما يجعلها "وحدها تقريبا سبب جميع الاختلافات" (دافيد لانس. في: هاريزون وهنتنجتون. 2009. ص53)، دون أن يمنع ذلك من بقائها مفهوما خلافيا.

وإذ يقول دنيس كوش بحق إن "للكلمات تاريخ، وهي أيضاً، إلى حد ما، تصنع التاريخ" (كوش. 2007. ص15)، فإن ذلك يقتضي إجراء مراجعة إيتومولوجية لكلمة الثقافة بحثا عن أصولها التاريخية ومعانيها التي ميّز بعض الباحثين في سياقها بين وجود الفكرة العامة عن الثقافة، ووجود مصطلح الثقافة المعبّر عن هذه الفكرة، وتحدثوا عن قِدَم الفكرة وحداثة المصطلح، وقال أحدهم بوجود الفكرة قبل المصطلح بكثير، بحكم وجودها "بأشكال مختلفة في الإنجيل ولدى هومر وهيبوكراتيس وهيرودوتس" (الساعاتي. 1983. ص29)، وتحدث آخرون عن تعدد تعريفات الثقافة التي قالوا إنها بلغت حتى نهاية عقد الخمسينيات من القرن العشرين "أكثر من 150 تعريفا مختلفا قيد الاستعمال في الكتب الأكاديمية" (كرانغ. 2005. ص14). ورأى آدم كوبر أن الدراسة التي نشرها عالما الأنثروبولوجيا الأمريكيان (ألفريد لويس كروبر1867-1960م) و(كلايد كلوكهون1905-1970م) عام 1952م بعنوان (الثقافة: مسح نقدي للمفاهيم والتعريفات)، قدمت "أفضل محاولات تحديد ما يعنيه المفهوم

الأنثروبولوجي للثقافة بدقة. وقد أجملا وصنفا مائة وأربعة وستين تعريفا للثقافة (ومرادفها القريب منها: الحضارة)" (كوبر. 2008. ص70)، ولكن باحثين آخرين، ذهبوا خلاف ذلك بقولهم بغياب التعريف المحدد لمصطلح الثقافة حتى الآن في الأدب الأنثروبولوجي والسوسيولوجي على السواء (المنوفي. 1980. ص20). ويمكن، في ضوء هذه الآراء وبالجمع بينها، القول إن مفهوم الثقافة قديم، ولكن المصطلح الدال عليها حديث نسبيا، وأن الثقافة ما زالت تعاني مفاهيميا من عدم اتفاق المهتمين بها على تعريف عام محدد لها، دون أن يعني ذلك بالضرورة غياب نقاط الالتقاء والاتفاق على هذا التعريف بينهم.

ويبيّن البحث عن تعريفات الثقافة وفيها، تمهيدا للبحث في علاقتها بالهندسة الاجتماعية، إن (ثقافة) من منظور علم أصول الكلمات وتاريخها ومعانيها مشتقة في اللغة العربية من الفعل الثلاثي (ثَقُفَ)، ويقول الفيروزآبادي في القاموس المحيط: إن (ثَقُفَ ثَقْفاً وثَقَفاً وثَقافةً: صار حاذِقا خفيفا فطناً، وثَقّفَهُ تثقيفا: سوّاه)، ويقول ابن منظور في لسان العرب: ثَقِفَ الشيء: حذقه، وثقف: صار حاذقا فطنا، فالثقافة في اللغة العربية إذا هي الصيرورة إلى الحذق والخفة والفطنة التي هي إحكام العقل عند التبصر في أمر ما ومعالجته، وعليه، فإن المثقف، هو كل حاذق في مهنته، وكل خفيف فطن لماح ومتبصر، وتثقيف المرء أو الشيء: تسويته أي جعله سويا، كقولنا ثقَّفَ الرمح: أي سواه فجعله سويا ومستويا. ويقارب ذلك كثيرا معنى كلمة (ثقافة Culture) في اللغة الانكليزية، إذ حدد قاموس ميريام ويبستر معناها في: (تحسين العقل والأذواق والعادات بالتدريب الدقيق أو الجاد). وتبين مراجعة أصل كلمة (ثقافة Culture) وتاريخها ومعانيها في اللغات الأوربية، حداثتها في هذه اللغات، حيث قال موسيس ماندلسون عام 1784م: "إن كلمات التنوير والثقافة والتعليم من الوافدات حديثا إلى لغتنا" (جاكوبي. 2001. ص50). ورأت حنة آرنت أن المفكر والخطيب الروماني (شيشرون) "أول من استعمل الكلمة في أمور الروح والعقل، فهو يتحدث عن excolere animum فلاحة العقل، وعن cultura animi بالمعنى الذي نتحدث فيه حتى يومنا هذا عن العقل المثقف" (آرنت. 1974. ص228). وأكد كروبر ذلك بملاحظته أن مصطلح الثقافة دخل "البحث الحديث

على يد الفيلسوف الألماني وأحد رواد التنوير (يوهان غوتفريد هردر1744-1803م،)، وقد نقله بدوره عن سيسرو (شيشرون) الذي كتب عن التثقيف الروحي cultural animi موسعا فكرة استصلاح الأراضي بهدف الزراعة، ليطبقها على العقل. لذلك تضمنت لفظة kultur (الثقافة) الزراعة والبنية Bildung والتقدم الشخصي تجاه الكمال الروحي" (كوبر. 2008. ص ص44-45). وحين دخلت كلمة (الثقافة) قاموس الأكاديمية الفرنسية المنشور عام 1718، جاءت "متبوعة بمضاف يدل على موضوع الفعل.. (ثقافة الفنون) و(ثقافة الآداب) و(ثقافة العلوم)"، لكن كلمة الثقافة تحررت لاحقا وتدريجيا من متمماتها اللفظية لتستعمل منفردة "للتدليل على تكوين (الفكر) و(تربيته)..وفي حركة معاكسة لما كان يُلاحظ من قبل، تم المرور من (ثقافة) بوصفها فعلا (فعل التعلم) إلى (ثقافة) بوصفها حالا (حال الفكر وقد أخصبه التعليم، حال الفرد ذو الثقافة). تكرس هذا الاستخدام في منتهى القرن في قاموس الأكاديمية نشرة 1798" (كوش. 2007. ص18). وإذ رأى هردر "أن لكل شعب قَدَرا مخصوصا ينجزه عبر ثقافته الخاصة، ذلك أن كل ثقافة تعبر، على طريقتها، عن وجه للإنسانية"، فقد جعله ذلك في نظر لويس دومونت رائد مفهوم (الثقافة) النسبي، لأنه "هو من فتح عيوننا على الثقافات" (كوش. 2007. ص24).

ويقول لويس دوللو في عرضه المفصل للأصول الأوربية اللغوية والتاريخية لمصطلح الثقافة أنه مشتق من الأصل اللاتيني Colere بمعنى زرع التي تدل بالمعنى المادي والتقني على استصلاح الحقول والأراضي وزراعتها والحصول على ثمارها. وجاءت من هذا الأصل كلمة Culte وCultuo بمعنى عبادة وإجلال الإلهة، ليكون الدين والثقافة وبتأثير التراث الإغريقي متقاربان ومنصهران أو منبثقان في اللغات الأوربية من جذر لغوي واحد. ويرى دوللو أيضاً أن المعنى المجازي لمصطلح الثقافة لم يظهر في الغرب إلا في معجم أكسفورد عام 1420م، وأن أول صياغة أنثروبولوجية حديثة له تعود إلى (صموئيل بوفندروف1632-1694م) في كتابه (الدليل المضاد) الصادر عام 1686م الذي قال فيه "إن الثقافة تتيح لكل إنسان بلوغ حياة إنسانية حقا بفضل معونة سائر البشر وأعمالهم واكتشافاتهم، ولكن أيضاً بفضل الجهد الشخصي والتفكير

الشخصي لكل امرئ أو أيضاً بفضل الإلهام الإلهي". ويذّكرنا دوللو أيضاً بأن الموسوعيان الفرنسيان (دينيس ديدرو1713-1784م) و(جان دالمبرت1717-1783م) قالا، في الموسوعة الكبرى التي نشراها عام 1751م، إن من الممكن فهم (ثقافة الفكر) على أنها فن خاص بتعليم كيفية زراعة وتحسين جوانب الفكر الإنساني، وأن المعجم الفرنسي وحتى طبعة 1932 أحجم عن إعادة تعريف مفهوم الثقافة، ولم يدرس المجمع الفرنسي كلمة الثقافة ويعيد تعريفها إلا في جلسته الخاصة بالمعجم في 29 حزيران 1972 والتي انتهى فيها إلى أن "الثقافة: تطلق كلمة الثقافة بالمعنى المجرد العام بمقابل كلمة طبيعة، فهي العبقرية الإنسانية مضافة إلى الطبيعة بغية تحوير عطاءاتها وإغنائها وتنميتها.. وإذ ذاك يتناول التعريف جملة الأعمال والتقنيات الرامية إلى جعل الأرض أخصب، ويتناول تربية بعض الحيوانات كما يتناول اللؤلؤ المزروع، والثقافة تدل أيضاً على انكباب الإنسان بصورة منهجية على تنمية ملكاته الفطرية بدراسة الآداب والعلوم والفنون وكذلك بالملاحظة وبالتفكير...وعندما يضاف نعتٌ إلى كلمة الثقافة، فإنها تدل على معلومات خاصة ببحث معين: ثقافة فلسفية، أدبية، فنية، علمية، الخ...وعلى الصعيد الاجتماعي تدل كلمة الثقافة اليوم على جملة الوجوه الفكرية والأخلاقية والمادية والمذاهب القيميّة وأساليب الحياة التي تميز حضارة من الحضارات" (انظر: دوللو. 1982. ص ص8-29)؛ (إينجلتون. 2012. ص ص13-15).

ورأى الأديب الأمريكي ثم البريطاني (توماس ستيرنز إليوت1888-1965م) أن الثقافة كلمة ذات مدلول واسع يشمل "جميع المناشط والاهتمامات المميزة لشعب ما" (إليوت. ب ت. ص36)، وتبنى منظورا بنيويا انعكس في رؤيته للثقافة بوصفها: "طريقة حياة شعب معين، يعيش معا في مكان واحد، وهذه الثقافة تظهر في فنونهم، وفي نظامهم الاجتماعي، وفي عاداتهم وأعرافهم، وفي دينهم..ولكن كما أن الإنسان أكثر من مجموع الأجزاء المختلفة المكونة لجسمه، فكذلك الثقافة أكثر من مجموع فنونها وأعرافها ومعتقداتها الدينية، فهذه الأشياء كلها يؤثر بعضها في بعض، ولكي تفهم واحدا منها حق الفهم، يجب أن تفهمها جميعا" (إليوت. ب ت. ص143). وإذ اعتقد إليوت "أن السلوك هو أيضاً اعتقاد، وأن أكثرنا وعيا وتقدما، يعيشون هم أيضاً على

المستوى الذي لا يمكن فيه تمييز الاعتقاد عن السلوك" (إليوت. ب ت. ص37)، فقد جعل سلوكنا الواعي والمقصود، مؤسسا على معتقداتنا المؤسسة على ثقافتنا، ومن ثم، فإن من يصنع لنا ثقافتنا، يصنع لنا معتقداتنا التي تصنع لنا سلوكنا في النهاية. ولكن ثقافة الفرد ليست الثقافة الاجتماعية العامة بمكوناتها وخصائصها كلها، بل هي ثقافة الفئة أو الطبقة التي ينتمي إليها هذا الفرد في سياق انتمائه إلى الثقافة الاجتماعية العامة التي تبقى في النهاية هي الأساسية (إليوت. ب ت. ص23). ويحدد إليوت للثقافة شروطا ضرورية، قال إن ما استرعى انتباهه منها ثلاثة شروط هي (إليوت. ب ت. ص16):

- البناء العضوي المنظم والنامي ليساعد على الانتقال الوراثي للثقافة داخل ثقافة معينة وبما يتطلب استمرار الطبقات الاجتماعية.

- قابلية الثقافة للتحليل من الوجهة الجغرافية إلى ثقافات محلية وإن كان ذلك سيثير مشكلة (الإقليمية).

- التوازن والتنوع.

وحين وجّه إليوت أنظاره إلى مؤسسات نقل الثقافة، رأى أن "القناة الأساسية لنقل الثقافة هي الأسرة: فلا إنسان ينجو تماما من نوع الثقافة التي اكتسبها من بيئته الأولى، أو يتجاوز درجتها تماما. ولا يجوز القول بأن هذه القناة هي قناة النقل الوحيدة التي لا يمكن أن يوجد غيرها، فإن أي مجتمع على شيء من التعقيد، يلحقها ويصلها بمسالك أخرى لنقل التقاليد (إليوت. ب ت. ص 49-50). وبقدر ما اعتقد إليوت بمسؤولية التربية عن نقل الثقافة وتوارثها بين الأجيال، فقد اعتقد أيضاً بخطر "تفسير التربية تفسيرا..يضيق عن كثير مما ينبغي عندما يتضمن أن التربية مقصورة على ما يمكن تعليمه، ويسع أكثر مما ينبغي عندما يتضمن أن كل ما يستحق المحافظة عليه، يمكن نقله بالتعليم" (إليوت. ب ت. ص55). ويعني ذلك، أن إليوت يحدد مسؤولية التربية بنقل وتعليم ما يمكن تعليمه مما يستحق المحافظة عليه من الثقافة، وأن هذه المسؤولية مشتركة بين مؤسسات متعددة تمتد من الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأولية وحتى المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية الثانوية. لكنه رأى في ظروف عصره وإمكانيات مجتمعه "أن الثقافة هي الشيء الوحيد الذي لا يمكننا

السعي إليه عن عمد، فهي نتاج مناشط شتى على قدر من الانسجام، يُزاول كل منشط منها كغاية في نفسه" (إليوت. ب ت. ص21)، ويبدو هذا مختلفا إلى حد كبير عما هو عليه الحال في مجتمعات عصرنا في القرن الحادي والعشرين، وخصوصا المتقدمة والغنية منها، حيث باتت تمتلك قدرا كبيرا من الوعي بأهمية وضرورة السعي إلى تكوين ثقافة الأفراد والجماعات تكوينا غائيا مقصودا، بقدر ما تمتلك القدرات المادية والتقنية والمؤسسية والبشرية اللازمة لذلك. وانتهى إليوت مما تقدم إلى الربط بين الثقافة (وهي مادة الهندسة الاجتماعية ومحتواها)، والسياسة (وهي موجه الهندسة الاجتماعية ومحركها)، عندما لاحظ "أن الثقافة تعتبر أداة للسياسة، كما تعتبر من المنافع الاجتماعية التي تعمل الدولة على رعايتها...وينبغي ألا تذهلنا حقيقة أن الثقافة أصبحت، بوجه ما، قسما من السياسة، عن حقيقة أن السياسة كانت في عهود أخرى منشطا يُمارس داخل ثقافة ما وبين ممثلي ثقافات شتى" (إليوت. ب ت. ص99؛ إينجلتون. 2012. ص ص147-153).

وأسس سعيد إسماعيل علي البعد السياسي للهندسة الاجتماعية على ما عدّهما حقيقتين أساسيتين وهما (علي. 2003. ص116):

" 1. إن التربية عملية تخضع للتوجيه من جانب جماعة بشرية معينة..ولا يمكن أن يتأتى هذا إذا لم تسر العملية التربوية وفقا لأهداف الجماعة وفلسفتها، وإذا قلنا أهداف الجماعة وفلسفتها، فقد قلنا بالتالي سياستها.

2. وكلمة توجيه التي نستخدمها هنا، تشير إلى تسيير الميول الحية للأفراد الذين نوجههم في نهر مطرد..ومعنى هذا أنها تعبر عن مهمة التربية الأساسية التي تجنح إلى مد يد المساعدة والإرشاد من جهة، والى التنظيم والسيطرة من جهة أخرى".

وتلمّسَ تيري إينجلتون هذا البعد السياسي للهندسة الاجتماعية فيما تنطوي عليه الثقافة من معاني التشذيب والتهذيب التي تجعل منها عملية تشكيل وتكوين، بما قاده إلى ثلاث نتائج هي (إينجلتون. 2012. ص20):

النتيجة الأولى: إن الثقافة بوصفها عملية تكوين وتشكيل وتشذيب للذات أو الشخصية الإنسانية تبدو مرادفة للتربية.

النتيجة الثانية: إن الثقافة كمرادف للتربية، تبدو نوعا من التربية الأخلاقية، تستخدمه الدولة لصياغة مواطنيها بما يلائم شروط المواطنة السياسية ومتطلباتها.

النتيجة الثالثة: إن الثقافة شيء نفعله لأنفسنا، أو يفعله لنا غيرنا، وتحديدا الدولة لأن ازدهارها مشروط بأن تغرس في عقول مواطنيها الأنواع المناسبة لها من الاستعدادات الروحية.

وعلى هذا الأساس يقول إينجلتون "إن الدولة تُجسِّد الثقافة التي بدورها تجسد إنسانيتنا المشتركة"، "وإن ما تفعله الثقافة إذن هو أن تستقطِرَ إنسانيتنا المشتركة من نفوسنا السياسية الطائفية" (إينجلتون. 2012. ص20، ص 21).

وحول تعريفات الثقافة، يمكن القول "إن هناك اتجاهين في تلك التعريفات..أحدهما ينظر للثقافة على أنها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات العقلية والرموز والأيديولوجيات وما شاكلها من المنتجات العقلية، أما الاتجاه الآخر فيرى أن الثقافة تشير إلى النمط الكلي لحياة شعب ما، والعلاقات الشخصية بين أفرداه وكذلك توجهاتهم"، ويبدو الاتجاه الأول سائدا عند علماء السياسة مثل جابرييل ألموند وسيدني فيربا ولوسيان باي وصموئيل هنتنغتون، والاتجاه الثاني سائدا عند علماء الأنثروبولوجيا الأمريكيين مثل روث بينديكت ومرجريت ميد (مجموعة، 1997. ص29). واستشهد جاكوبي في تتبعه للمعنى الاصطلاحي للثقافة وأصلها بدراسة كروبر وكلوكهون السابقة الذكر والتي قالا فيها "إن أكثر المعاني عمومية وشمولا للكلمة في اللغة اللاتينية وفي كل اللغات التي اقتبست عن الجذر اللاتيني هو المعنى الأولي المتعلق بالزراعة أو التعهد بالرعاية"، ولكن "المعنى القديم والضيق لكلمة ثقافة أخلى مكانه ببطء لمعنى أكثر علمية وشمولا، وقد أرجعا بداية هذا التعريف العلمي إلى الأنثروبولوجي الانكليزي (إدوارد بيرنيت تايلر1832-1917م) وكتابه (الثقافة البدائية) الصادر عام 1871 والذي قدم فيه تعريفا أكثر هدوءا ورصانة للثقافة من حيث هي "كلٌ مركبٌ يشمل المعرفة والعقيدة والفن والقانون والأخلاق والممارسات وأي إمكانات أو عادات يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع" (جاكوبي. 2001. ص51). ثم قاما بتجميع الأفكار المتعلقة بمعاني الثقافة في فئتين عامتين: "الأفكار النخبوية الأثنية البالية..والمفهوم الدقيق الذي كان

العلماء يتوصلون إليه منهجيا بطرق مختلفة، وهو ما أبداه على أنه الرهان الرابح" (كوبر. 2008. ص70).

وإذا كان كروبر وكلوكهون قد زعما "أنهما لا يرغبان في إضافة التعريف رقم 165 للثقافة..إلا أنهما حددا في نهاية الأمر، الوسيلة التي (صيغت بها هذه الفكرة المحورية من قبل معظم علماء الاجتماع) ألا وهي: (إن الثقافة تتألف من أنماط صريحة أو ضمنية من السلوك، ولأجله، المكتسب والمنقول، من خلال الرموز، ويتألف الجوهر الأساس للثقافة من الأفكار...التقليدية لاسيما القيم المرتبطة بها" (كوبر. 2008. ص72). فإذا جمعنا هذا التعريف وما تقدم عليه بشأن التربية والتنشئة ومطابقتهما للهندسة الاجتماعية، تكونت لدينا خمسة أفكار أساسية تحاول هذه الدراسة توضيحها وإثباتها والتأكيد عليها، وهذه الأفكار هي:

- إن التربية والتنشئة هما ذاتهما الهندسة الاجتماعية.

- إن الوظيفة الأساس للهندسة الاجتماعية هي صناعة الخصائص الإنسانية للفرد والمجتمع.

- إن المضمون الأساس لصناعة الخصائص الإنسانية بالهندسة الاجتماعية هو الثقافة.

- إن المضمون الأساس للثقافة هو الأفكار والقيم والسلوكيات.

- إن القيمة الأساس للمضمون الفكري والقيمي والسلوكي للثقافة هي تفسير وشرعنة* منظومات التفكير والسلوك الإنساني الفردي والجماعي، وتحديد أسبابها وأهدافها وأشكالها ووسائلها وأساليبها.

وعليه، فإن الانتماء إلى مجتمع ما، هو في جانبه الأول والأساس انتماء إلى ثقافة بعينها، والانتماء إلى ثقافة بعينها، هو أولاً وأساسا انتماء فكري، والانتماءات الفكرية لا تكون حقيقية وذات قيمة فعلية، إلا حين يعكسها أصحابها في سلوكيات عملية تجسدها وتعبر عنه، ومن ثم فإن الثقافة أفكار وقيم مطلوبة من أجل الممارسة والسلوك ومتجسدة فيهما.

---

* لا بد من التذكير هنا بأن كل ما يفسر ويشرعن شيئا ما، له وجه آخر معاكس، يبطلُ وينفي تفسير وشرعنة ما يخالفه ويختلف معه.

ويؤسس ما تقدم، للاعتقاد بأن التعريف الذي يقدمه أستاذ الأنثروبولوجيا الاجتماعية الأمريكي (كليفورد جيرتز1926-2006م) للثقافة بأنها "نظام تراتبي من المعاني والرموز...يعرِّف الأفراد من خلالها عالمهم، ويعبرون عن مشاعرهم، ويصدرون أحكامهم" (كوبر 2008. ص113)، يحتاج للاستكمال بإضافة عبارة (ويمارسون سلوكهم) في آخره، لأن الأفكار والقيم التي تزودنا بها الثقافة ليست مطلوبة أبدا في النطاق الاجتماعي لذاتها فحسب، بل هي مطلوبة أساسا لتكون أسسا وعللا ودواعي ومسوغات للسلوك. ولعل ذلك ما دعا عالم الاجتماع الفرنسي (بيير بورديو1930-2002م) للتعامل مع الثقافة من منظورين:

- **المنظور الاصطلاحي** الذي يستخدم فيه مصطلح الثقافة بمعنى يحيل على " (الآثار الثقافية)، أي على الانتاجات الرمزية المثمنة اجتماعيا والتي تكون من مجال الفنون والآداب" (كوش. 2007. ص142).

- **المنظور الأنثروبولوجي** الذي يتنحى فيه مصطلح (الثقافة) عن موقعه لصالح مصطلح (الهابيتوس) الذي يعرّفه بورديو بأنه "أنساق من الاستعدادات المستدامة والقابلة للنقل.. بوصفها بنى مُبَنيَنَة، أي باعتبارها مبادئ مولدة ومنظمة لممارسات وتمثلات يمكن لها، موضوعيا، أن تتأقلم مع هدفها، من دون افتراض رؤية واعية للغايات والتحكم الصريح في العمليات الضرورية من أجل بلوغها" (كوش. 2007. ص142).

وزودنا عالما الاجتماع الفرنسيان (إميل دوركهايم) و(مارسيل ماوس/ موسس1872-1950م) بإضافة مهمة حول اجتماعية الثقافة وعموميتها وشمولها لكل المجتمعات، حيث كتب ماوس في عام 1901م "ليست حضارة شعب ما سوى مجموع ظواهره الاجتماعية، والكلام عن شعوب جاهلة أو شعوب من دون حضارة أو عن شعوب طبيعية هو كلام عن أشياء لا وجود لها" «تشير حضارة عند الفرنسيين إلى معان شديدة التماثل مع ثقافة، وغالبا ما كانوا يستخدمونها في السابق بدلا من ثقافة». واتفق ماوس ودوركهايم في دراسة مشتركة لهما نشرت عام 1903م على قدرة البدائيين الكاملة على التفكير المنطقي، وكرر دوركهايم تأكيده على هذه الفكرة في دراسة لاحقة نشرت عام 1912م، لكنه استخدم فيها كلمة ثقافة بدلا من حضارة (كوش. 2007. ص

ص44- 45). واستخدم الأنثروبولوجي الأمريكي آشلي مونتاغيو مصطلح (ثقافة) للإشارة إلى ما هو أكثر من مكوناته الفكرية المعنوية، حيث وسع نطاقه ليشمل أيضاً "بني البشر الذين يحصل التعبير عن الثقافة من خلالهم" (مونتاغيو. 1982. ص16)، وعلى هذا الأساس أيضاً، عرّف صول تاكس النوع الإنساني كله تعريفا سلوكيا بأنه "حيوان ذو ثقافة، وليس مورفولوجيا، أي حسب شكله وبنيته فقط" (تاكس. في: مونتاغيو. 1982. ص104). وعرّف بيتر فارب الثقافة بأنها "..من صنع الإنسان، وتشمل الأفكار والقيم والنظم المعروفة لكل أفراد الجماعة، وتكون الثقافة على شكل نظام يتعلمه الناس في الجماعة لكي ينظم سلوكهم عامة، ويكون هذا النظام مبنيا على رموز (لغوية)، ويمكن تناقله من جيل إلى جيل" (فارب. 1983. ص14). ورأى مايك كرانغ أن الثقافة "مجموعة من المعتقدات أو القيم التي تعطي معنى لطرق الحياة وتُنتَجُ ويُعادُ إنتاجُها من خلال أشكال مادية ورمزية"، ويفسر مفردات تعريفه بقوله إن "ذكر طريقة الحياة، يُسائل مدى قدرة الفرد على الاختيار والتمهل، بينما يطرح إعادة إنتاجه قضايا التغيير على مر الزمن" (كرانغ. 2005. ص14). وذهب ريمون رويه إلى أن الثقافة عند الأنثروبولوجيين "هي جملة العقائد وضروب السلوك والتقاليد والتقنيات التي تنتقل في درب الوراثة غير البيولوجية، درب الوراثة الاجتماعية" (رويه. 1989. ص72). ويقول أوليفيه ربول "تقوم الثقافة..في فن استخدام المعرفة أكثر مما تقوم في المعرفة نفسها" (ربول. 1986. ص32). واعتقد مايكل كلاريذس أن الثقافة تعني تماما "العناصر الذهنية في الأساس، وأشكال المعارف والقيم التي نعيش بها وعليها أو التي تعلمناها أو ابتدعناها" (كلاريذس. 1998. ص52). وعرّف عبدالله عبدالدائم الثقافة بأنها أنماط السلوك المعنوي والمادي السائد لدى شعب من الشعوب، ويدخل في ذلك أنماط السلوك الخاصة بالمأكل والمشرب والملبس وسواها من مظاهر الحياة المادية، كما تدخل فيه أنماط الإنتاج الفكري الأدبي والفني والعلمي (الدويبي. ب ت. ص121). وقال حامد عبدالسلام زهران إن الثقافة هي "مجموع ما يُتعلم ويُنقل من نشاط حركي وعادات وتقاليد وقيم واتجاهات ومعتقدات تنظم العلاقات بين الأفراد وأفكار وتكنولوجيا وما ينشأ عنها من سلوك يشترك فيه أفراد المجتمع" (زهران. 1984. ص251).

وإذ لاحظت المدرسة الأنثروبولوجية الأمريكية ما طغى على دراسات الثقافة من طابع مجرد لم يأخذ في الحسبان الصلات التفاعلية بين الفرد وثقافته، لا على مستوى المقدمات ولا النتائج، ولا مستوى علاقة الثقافة بالشخصيتين الفردية والمجتمعية. فقد سعت للبرهنة على صحة فرضيتها القائلة: "إن الثقافة..لا توجد بوصفها حقيقة (في ذاتها) خارج الأفراد"، ومن ثم فإن "تعدد الثقافات يناسبه، وجوبا، تعدد أنماط الشخصية" (كوش. 2007. ص61، ص62)، وهو ما يعني أن الثقافة صانعة الشخصية الإنسانية فرديا واجتماعيا. وقد خصصت روث بينيدكت جزءا كبيرا من جهودها ودراساتها لدراسة ظاهرة التعدد والتنوع في الثقافات التي استنتجت منها وجود (أنماط ثقافية) متعددة ومتنوعة بتعدد وتنوع تلك الثقافات، بما ينتهي إلى تعدد أنماط الشخصيات الإنسانية وتنوعها بتعدد وتنوع أنماطها الثقافية، وأن لكل ثقافة، أهدافا محددة تناسب نمطها الثقافي وشخصيتها الثقافية، وتنسجم معهما، وتستجيب لخصائصهما واحتياجاتهما، وهي تنشد تحقيق "هذه الأهداف من دون علم الأفراد ولكن من خلالهم، بفضل المؤسسات (التربوية منها خاصة) التي تصوغ تصرفاتهم" (كوش. 2007. ص63). وتزامنت جهود مرجريت ميد مع جهود روث بينيدكت، وانتهت إلى نتائج مماثلة لنتائجها، حيث وجهت ميد تلك الجهود لدراسة "الطريقة التي يتلقى بها الفرد ثقافته، والآثار التي تنجم عن ذلك في تكوين الشخصية. إن صيرورة النقل الثقافي والتنشئة الاجتماعية للشخصية إذا، هما ما قررت وضعه في مركز تفكيرها وتحقيقاتها. لقد حللت، تبعا لذلك، نماذج تربية مختلفة من أجل فهم ظاهرة انطباع الثقافة في الفرد ولتفسير المظاهر السائدة في شخصيته والعائدة إلى صيرورة الانطباع هذه" (كوش. 2007. ص65). وأدى ذلك كله إلى شيوع وقبول فكرتين أساسيتين (كوش. 2007. ص67):

- **الفكرة الأولى**: إن الشخصية الفردية التي تنشأ الشخصية الاجتماعية من مجموع سماتها العامة المشتركة، "لا تُفسَّرُ..بخاصيات بيولوجية، كالجنس مثلا، بل بـ (النموذج) الثقافي الخاص بمجتمع معين والذي يحدد تربية الطفل"، بقدر ما يتحدد هذا النموذج الثقافي المحدد للشخصيتين الفردية والاجتماعية بهندسته الاجتماعية أيضاً عبر تربيته، "تلك هي الصيرورة التي أسماها علماء الأنثروبولوجيا (الترسيخ الثقافي)".

- **الفكرة الثانية**: "إن بنية الشخصية البالغة والناتجة من نقل الثقافة عن طريق التربية، تتأقلم، مبدئيا، مع نموذج هذه الثقافة".

وأسس ذلك لقول عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي (رالف لينتون1893-1953م) بأن (الشخصية الأساسية)، ويقصد بها الخصائص المشتركة للشخصية الفردية والمجتمعية، ترتبط وتتحدد بشكل مباشر بالثقافة بما يخلق (الأساس الثقافي للشخصية)، لأن الفرد والمجتمع يستمدان هذه (الشخصية الأساسية) من الثقافة التي يرثانها في كل مجتمع بفعل نشاطات (المؤسسات الاجتماعية الأولية) المتمثلة أساسا بالأسرة والنظام التربوي في الدرجة الأولى (كوش. 2007. ص68).

ويمكن أن نستخلص مما تقدم من تعريفات الثقافة وخصائصها ونتائج انتقالها إلى الأفراد، أن الثقافة تتضمن جملة معارف الإنسان، ومن ثم المجتمع، وأفكاره وقيمه وسلوكياته ونتاجاته الفكرية والعملية المتجسدة في شكل رموز تعبر عن خصائصه، وتستجيب لاحتياجاته، وتحقق أهدافه، وتكوّن باجتماعه وتفاعلها في النهاية أنماط الشخصية الأساسية للإنسان والمجتمع المتعددة والمتنوعة، بحكم تعدد وتنوع الأنماط الثقافية. ويعني ذلك، أن الثقافة، وبقدر ما هي من صنع الإنسان، فإنها أيضاً صانعة الإنسان وإنسانيته، لأنها تزوده بالعناصر والمكونات الفكرية والقيمية والسلوكية الأساسية لهذه الإنسانية، ويكتسب الناس ثقافتهم عادة ويتوارثونها عن بعضهم، عبر عمليات الهندسة الاجتماعية التي تستجيب لشروط الحياة الفردية والاجتماعية، وضرورات التكيف مع متطلباتها. وإذ تمثل الثقافة أحد المكونات والشروط الأساسية لقيام واستمرار البنية المجتمعية، فإن الثقافات تتعدد وتتنوع بتعدد المجتمعات وتنوعها، أو تتعدد المجتمعات وتتنوع بتعدد الثقافات وتنوعها، فلا تتطابق الثقافة أو تتماثل حتى في المجتمع الواحد في عصور وظروف مختلفة. ويقدم الاختلاف الجزئي أو الكلي بين ثقافات المجتمعات المتعددة المتعايشة في عصر واحد، وثقافة أو ثقافات المجتمع الواحد المتعاقبة في عصور مختلفة سببا كافيا ومقنعا للقبول بواقع تعدد الثقافات وتنوعها، بما ينتهي إلى النسبية الثقافية التي لاحظها أرسطو بشكل غير مباشر بملاحظته اتفاق الناس على "أن يسبغوا على الآلهة عاداتهم كما أنهم يصورونهم على صورتهم" (أرسطو. 1947. ص94)، ليكون تعدد الآلهة وتنوع صورها بتعدد المجتمعات وتنوعها،

دليلا على تعدد الثقافات وتنوعها، بما يثبت النسبية الثقافية ويؤكدها في النهاية. ولاحظ اليوناني بويثيوس أيضاً، تعدد وتنوع الثقافات بما ينتهي استنتاجا إلى نسبيتها، عندما بيّن أن " (عُرف الأمم وقوانينها تختلف اختلافا بينا لدرجة أن السلوك الذي تعده الأمم جديرا بالثناء تعده أمم أخرى مستحقا للعقاب)، أما ديكارت فقد أوضح الفكرة بشكل أكثر تفصيلا في كتابه مقال في المنهج...كما أن تلك الفكرة وُجِدَت في كتابات باسكال ومونتسكيو وفولتير بدرجات مختلفة من الوضوح" (الساعاتي. 1983. ص ص29-30). ولكن هوراس. م. كولين، كان أول من صاغ مصطلح التعددية الثقافية عام 1924 (جاكوبي. 2001. ص46)، وهو المصطلح الذي يستوعب ويؤطر فكرة النسبية الثقافية التي تعني أن أفكار وأفعال الأفراد والمجتمعات، يجب أن تُفهم وتُفسر في سياقاتها الثقافية، لأنها تختلف باختلاف مرجعياتهم الثقافية جزئيا أو كليا من مجتمع لآخر، أو في المجتمع الواحد من جماعة فرعية لأخرى، ومن وقت لآخر (زهران. 1984. ص17). وإذا كان الإجماع الثقافي نتيجة طبيعية، بل وحتمية، لاشتراك أفراد المجتمع الواحد في ثقافة واحدة، تمثل بالنسبة لهم ما يشتركون فيه من (التصورات التمثيلية الجمعية Collective representations)، وبما يُنتِجُ لديهم وحدة (الروح الاجتماعية) (كلاريذس. 1998. ص59، ص224)، فإن ذلك الإجماع، يَنتُجُ أيضاً عن هذه الروح ويغيرها عند الضرورة.

وينتهي بنا ما تقدم إلى ملاحظة ست حقائق أساسية بشأن الثقافة:

- **الحقيقة الأولى**: إن الثقافة بالنسبة للإنسانية بمثابة (رأس المال الفكري والقيمي والسلوكي العام والمشترك)، وعليه، فإن فهمها شرط لفهم النماذج الثقافية الخاصة والمستقلة سواء على مستوى المجتمع الواحد في عصور مختلفة، أو المجتمعات المختلفة في عصر واحد، أو الجماعات الجزئية المختلفة في المجتمع الواحد في عصر واحد أو عصور مختلفة، والتي تبني هذه المجتمعات نماذجها الثقافية الخاصة على ما تغترفه من هذا الرأسمال الثقافي الإنساني العام والمشترك، بما يعني عند عالم الاجتماع البنيوي الفرنسي (كلود ليفي شتراوس1908-2009م) عمومية وثبات المقولات الثقافية الكلية (كوش. 2007. ص79).

- **الحقيقة الثانية**: إن عمومية وثبات المقولات الثقافية العامة والمشتركة، يؤسسان لتفرد الثقافات المجتمعية المخصوصة التي "تتنوع بتنوع الأمم، الجماعات العرقية، الشركات، النوادي، وسائر التجمعات الأخرى بين الناس التي تفكر بطرق مختلفة ولو قليلا عن غيرها، وتستخدم رموزا متباينة إلى حد ما، أو التي تعبر ممارساتهم وصنائعهم المعتادة عن شيء ما خاص بهم" (مجموعة. 1997. ص34). إذ تتعدد وتتنوع مكونات الحياة الإنسانية كلها، بما فيها المكون الثقافي، وتكون قابلة للتغير بتغيّر الظروف البيئية الطبيعية والاجتماعية التي هي علة نشوء هذه المكونات وسبب وجودها في الأصل، وإن كان ما يطرأ عليها من تغيّر تدريجيا بطيئا بل وشديد البطء أحيانا.

- **الحقيقة الثالثة**: إن "البيئة الثقافية هي نقطة البداية في دراسة السلوك، مادام الشخص في تفاعل اجتماعي مع تلك البيئة، لذلك يكتسب منها أنماط السلوك، ويتصرف على أساس ذلك...إن الشخص يحس ويدرك ويستجيب ويفكر ويعمل بطريقة تحددها عناصر الثقافة التي يحيا في حضنها ويتشكل سلوكه ليتلاءم معها..لذا يقال إن الثقافة هي نظرية في السلوك أكثر من كونها نظرية في المعرفة" (الهيتي. 1988. ص42). وعليه، فإن العناصر العقلية الفكرية في الثقافة، ليست عناصر نظرية مجردة ولا خالصة، بل هي عناصر ذات أبعاد وانعكاسات عملية سلوكية، وتعمل الثقافة بعناصرها وأبعادها العقلية الفكرية والعملية السلوكية على تحقيق النمو العقلي والنفسي والعاطفي والحركي والاجتماعي للإنسان تمهيدا لنموه السلوكي الذي يعكس أوجه نموه السابقة كلها، ويجسدها عمليا.

- **الحقيقة الرابعة**: إن الهندسة الاجتماعية ذات دور فاعل وأساس في استقرار نظم المراتب والأدوار الاجتماعية، عبر إقناع الأفراد والمجتمعات بشرعيتها وصوابها وتوافقها مع منطق الأشياء ونظام الحياة كما تصوغه هذه الهندسة. وكان هذا ما أوضحه عالم الاجتماع الألماني (ماكس فيبر1864-1920م) عندما بيَّنَ أن كل بنية هيمنة، تدفع بأصحاب الامتيازات فيها إلى أن يتمنوا ويعملوا على تحويل مواقعهم وامتيازاتهم من علاقات سلطة إلى حقوق مكتسبة تحظى بالتبرير والقداسة، وهذا ما قامت به الكنيسة في المجتمع

الإقطاعي الغربي، وقامت به المدرسة على ما ذهب إليه بورديو حين تولت مهمة تبرير الانقسامات الاجتماعية (الطعان. 2015. ص55-56).

- **الحقيقة الخامسة**: إن الهندسة الاجتماعية ذات دور فاعل وأساس في صناعة الشخصية الإنسانية الفردية والمجتمعية، عبر مسؤوليتها عن صناعة الثقافة الفردية والمجتمعية المسئولة بدورها عن صناعة هذه الشخصية وتحديد طبيعتها وخصائصها، لتكون الهندسة الاجتماعية في النهاية هي الصانع الفعلي والحقيقي للثقافة والشخصية الإنسانية الفردية والمجتمعية في آن واحد. ويبدو أننا، ومن منظور التربية بوصفها هندسة اجتماعية، ندين بالفضل للأنثروبولوجيين الأمريكيين من رواد "مدرسة (الثقافة والشخصية) بتسليط الضوء على أهمية التربية في صيرورة التمايز الثقافي. إن التربية ضرورية ومحدِّدة لدى الإنسان، لأنه لا برنامج وراثي..يرشد تصرفه..البرنامج (الوراثي) الوحيد للإنسان هو التقليد والتعلم"، وعليه فإن "الاختلافات الثقافية القائمة بين المجموعات البشرية قابلة إذا للتفسير، في جزئها الأعم، بأنساق تربية مختلفة تشمل طرق تنشئة الرضّع..البالغة الاختلاف بين مجموعة وأخرى" (كوش. 2007. ص74). ومن علماء الاجتماع الفرنسيين، كان بورديو قد رأى ومن المنظور ذاته أيضاً أن التربية والتنشئة = (الهندسة الاجتماعية) التي يخضع لها الفرد، هي العامل الذي يُشكِّل له "ترسيمات إدراك وفكر وفعل"، يحتاجها الهابيتوس للتأثير في توجّه الأفراد إلى فضائهم الاجتماعي وتبنّي ممارسات تتفق مع انتمائهم إليه وتعبّر عنه (كوش. 2007. ص143).

- **الحقيقة السادسة**: إن الهندسة الاجتماعية، وبحكم مضمونها الثقافي، لا بد أن تتأثر بما طرا على الثقافة من اكتساب النقاش بشأنها طابعا "سياسيا من جديد" (كوبر. 2008. ص247)، ويتأكد ذلك بأن "كتابا كبارا في الثقافة من هيردر مرورا بنيتشة إلى أدورنو وغرامشي وإلياس وويليامز لم يرتابوا قط في أن الثقافة شأن سياسي..ولم يتردد بواس ومالينوفسكي وميد وليفي شتراوس في معالجة المسائل السياسية الكبرى" (كوبر. 2008. ص248). ويلاحظ البريطاني المتخصص في تاريخ الأدب والفكر (ستيفان كوليني1947- ؟م) "أن معظم أشكال النشاط الثقافي هي أساسا مظهر كاذب يخفي وراءه حقيقة مفادها أن

أحدهم يحاول خداع شخص آخر...يحاول أن (يهيمن على) أو (يقمع) أو (يضغط) أو (يربك) أو (يستغل) أو (يهمّش)....شخصا آخر"، ويمهد ذلك للاستنتاج بأنه "سواء احتفت الدراسات الثقافية بالهيمنة أم أدت واجبها في مكافحتها، فإنها كانت على الدوام، مسعى أكاديميا وحركة سياسية في آن واحد" (كوبر. 2008. ص249).

وإذا كانت الثقافة نتاجا إنسانيا اجتماعيا مكتسبا بقدر ما هو متغير أيضاً، فإننا يمكن أن نحدد لـ **التكاثر/ الانتقال/ الاكتساب/ التوارث** الثقافي السمات الأساسية الست التالية:

أولاً: إن الثقافة (مبنى) وليست (مُعطى)، لذلك، فإنها تتكاثر وتنتقل بالوراثة الاجتماعية-الثقافية، ولا تتكاثر وتنتقل بالوراثة الجينية الطبيعية التي تختلف عنها في أمرين أساسيين:

1. إن توارث الخصائص الثقافية يحدث اصطناعيا وموضوعيا واختياريا، وهي خصائص قابلة للتغيير جزئيا أو كليا، خلافا لتوارث الخصائص الجينية الذي يحدث طبيعيا وذاتيا وحتميا، وهي خصائص غير قابلة للتغيير.

2. إن توارث الخصائص الثقافية يمكن أن يحدث في اتجاهين، حيث ينقلها السابق للاحق، مثلما يمكن أيضاً أن ينقلها اللاحق للسابق، خلافا للخصائص الجينية التي تُتَوارث في اتجاه واحد من السابق إلى اللاحق فحسب.

لذلك يقول غي روشيه: إن لا شيء ثقافي يدخل في العضوية البيولوجية، ولا ينتقل بشكل وراثي بيولوجي، واشتراك مجموعة من الناس في سماتهم الثقافية المكتسبة، لا يشبه اشتراكهم في سماتهم الجسدية الموروثة، فالسمات الجسدية وراثة بيولوجية يحصل عليها الشخص رغما عنه ودون قدرة على تغييرها ولا تعديلها، والسمات الثقافية وراثة اجتماعية، يجب أن يحصل عليها كل شخص، وأن يجعلها خاصيّتَه التي لا يشاركه فيها أحد (روشيه. 1983. ص ص138- 139)، بل ويذهب إينجلتون إلى تعريف الثقافة بدلالة انتقالها بالوراثة الاجتماعية وليس الوراثة الجينية عندما يقول إن "الثقافة كل شيء قابل للانتقال عن غير طريق الجينات" (إينجلتون. 2012. ص53)، ويلاحظ عالم الاجتماع البريطاني (رايموند هنري ويليامز1921- 1988م) خضوع التوارث الثقافي

الاجتماعي إلى عملية انتخاب واعية، مثلما أن التعليم عملية انتخاب واعية لمعارف منشودة وأنماط تعلم وسلطة مرجعية نريدها (فوج. 2005. ص61؛ إينجلتون. 2012. ص ص154-160).

ثانياً: "إن التكاثر الثقافي لا يرتبط لزوما بالتكاثر البشري، ذلك أن العادة لا تنتقل من الآباء إلى الأبناء فقط بل وأيضاً إلى آخرين لا علاقة لهم بالمبتكر" (فوج. 2005. ص79)، مثلما أن العادة يمكن أيضاً ألا تتكاثر بالانتقال من الآباء إلى الأبناء، لكنها تتكاثر بالانتقال إلى آخرين لا تربطهم علاقة نَسَب بالمورّث.

ثالثاً: إن الوراثة الثقافية لا تشبه الوراثة البيولوجية في شيء حتى وإن اشتركتا في وصف الوراثة، إذ لا يجوز الخلط بين إرث بيولوجي ينتقل حتما وعلى ما هو عليه، وجيلا بعد جيل، وإرث ثقافي ينتقل اكتسابا، ويمكن لمن يكتسبه أن يضيف عليه ويحذف منه ويُعدّل فيه ويورثه أو لا يورثه لغيره اختياريا، لأن الثقافة على حد قول رايموند ويليامز: في حالة صياغة مطردة ومتجددة، وإعادة تعريف وتحديد على نحو متجدد عبر الممارسة الجمعية لأبنائها (إيجلتون. 2012. ص155)، هذا فضلا عن دور الخصائص والخبرات الشخصية للوارث في إعادة تشكيل وصياغة موروثاته الثقافية وفقا لها وفي ضوئها. وكان الطعان، قد تنبه إلى تأكيد بورديو على خصوصية رأس المال الثقافي وتميزه بأنه لا يورّث ولا يُكتسب بدون جهد شخصي، يتطلب من صاحبه عملا دءوبا مستمرا وملغوما باستمرار بتدريب وتثقيف، يستهدفان تجسيده في شخصه ليكون خاصا به، ورديفا له، بقدر ما يعمل على تغيير حائزه (الطعان. 2015. ص ص54-55).

رابعاً: إن الوراثة الثقافية لا تستجيب فقط لحاجة المجتمع لاستمرار معارفه وآدابه وفنونه وقيمه وتقاليده فيه بما يعكس خصوصيته وتميزه، بل وتستجيب أيضاً لحاجة المجتمع لاستمرار أنماطه السلوكية المناسبة لاحتياجاته وأهدافه والمتأسسة على معارفه وقيمه، وبما يضمن له في النهاية وجوده واستمراره بضمان وجود واستمرار أفكاره وقيمه وسلوكياته.

خامساً: إن الهندسة الاجتماعية كوراثة ثقافية، تتمثل في "التأثير المتضافر من جانب كثيرين من أعضاء الجماعة (كبار السن) على طفل أو على عضو جديد في الجماعة، ولكن نمط الانتقال من واحد إلى كثيرين يمثله تأثير المعلم أو الزعيم على جماعة ما" (فوج. 2005. ص88).

سادساً: إن الهندسة الاجتماعية كوراثة ثقافية، تتطلب لتحقيقها توفر ثلاثة شروط أساسية هي (الاتصال بين المرسل والمتلقي، رغبة المرسل في تقاسم ثقافته مع المتلقي أو عجزه عن حجبها عنه، رغبة المتلقي في قبول ثقافة المرسل واستعداده لتجسيدها في سلوكه) (انظر: فوج. 2005. ص90).

ويمكن في ضوء ذلك القول إن أعضاء المجتمع، يمارسون دائما، وفي الظروف كلها، عملية الوراثة الثقافية عبر انتخاب واع لخيارات محددة، تضمن لهم وجود ثقافتهم واستمرارها فكريا وسلوكيا فيهم وفي أجيالهم الجديدة، وقد يعملون أحيانا على نقل تلك الخيارات الثقافية الواعية إلى المجتمعات الأخرى ونشرها وتكاثرها فيها، بقصد نشر وإعمام وتكاثر أنموذجهم المجتمعي الفكري والسلوكي استنادا إلى حقيقة أن أفكار الأفراد وقيمهم وسلوكياتهم، تتحدد أولاً وأساسا بدلالة الثقافة التي يحملونها فكريا ويمارسونها سلوكيا بما يجعلهم الحَمَلَةَ الرسميين والفعليين لثقافة مجتمعاتهم وعصورهم، والمسئولين عن تجسيدها واستمرارها وتكاثرها في أنفسهم وتوارثها في أجيالهم القادمة. لذلك "يكون التشديد في المقاربة الثقافاتية لا على الميراث البيولوجي الذي لا يعتبر محدِّدا، بل، على العكس من ذلك، على الميراث الثقافي المتصل بتنشئة الفرد، اجتماعيا" (كوش. 2007. ص150). ويعني ذلك "أن الطفل يولد مرتين، أولاهما ولادة عضوية (بيولوجية)، وثانيتهما ولادة ثقافية، حيث يتحول في الولادة الثانية إلى كائن ثقافي، ومع أن الولادة البيولوجية ترتبط بعوامل وراثية، إلا أن الولادة الثقافية تحصل بصورة تدريجية ومستمرة، وهي عملية معقدة، ويساهم فيها كثير من الوكالات الاجتماعية إضافة إلى الجماعات الأولية" (الهيتي. 1988. ص97).

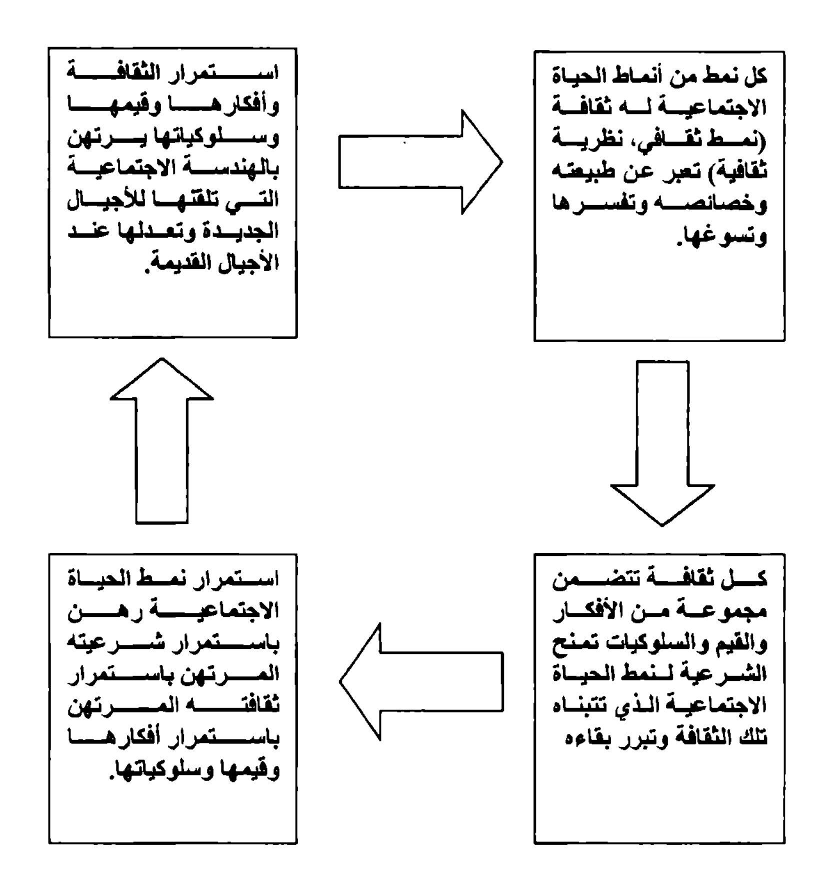
وتَظهرُ أهمية الثقافة ودورها المحوري في الحياة الإنسانية في واقع أن الخيارات والتفضيلات الفردية والمجتمعية في هذه الحياة، لا تتحدد عادة بمجرد الرغبة أو الحاجة فحسب، بل وتتحدد أيضاً والى حد كبير بما تسميه مجموعة من الباحثين (الانحيازات الثقافية Cultural Bias)، "أي المعاني المشتركة، القناعات السائدة، المحددات الأخلاقية، وتلك التنويعة الثرية من طرق الثواب والعقاب، والتوقعات المشتركة في إطار نمط الحياة التي تصبح جزءا حقيقيا

منا" (مجموعة. 1997. ص107). لذلك، يغلب على تفكير وسلوك الأفراد والجماعات، الحرص على الاتساق مع بيئاتهم الاجتماعية، لكنهم لا يحققون هذا الاتساق إلا بما يتوافق مع انحيازاتهم الثقافية وما يقترن بها من تفضيلاتهم الثقافية التي يجسدونها عمليا ويعبرون عنها سلوكيا. وإذ يولَدُ الإنسان وهو لا يمتلك شيئا من ذلك كله، فسيكون حصوله عليه رهنا بالهندسة الاجتماعية التي يخضع لها والمسئولة عن صناعته اجتماعيا، سواء بتزويدها له بالانحيازات الثقافية وما يستمدونه منها من التفضيلات الثقافية، أو بتعليمه كيفية الحصول عليها واستخلاصها من علاقته الاجتماعية وخبراته التفاعلية واستخدامها فيها وتوظيفها من أجلها. وعليه، فليست هناك فكرة أو سلوك يمكن وصفهما بشكل حازم وجازم بأنهما خاطئين، لأن أية فكرة أو سلوك يتبناهما الإنسان أو المجتمع، إنما يعكسان ويجسدان انحيازا وتفضيلا ثقافيا محددين لأحد الأنماط الحياتية السائدة الذي يراهما صائبين وصحيحين (انظر: مجموعة. 1997. ص390). وإذا كانت القاعدة الاجتماعية السابقة، تفيد في رأي عالم الاجتماع البريطاني هربرت سبنسر (إن التنافس على البقاء شديد، وإن البقاء للأصلح)، فقد ذهب رأي جديد إلى أن "..التنافس على البقاء ما زال على أشده، ولكنه أصبح لا يعني في أيامنا هذه أن البقاء للأصلح، بل أصبح يعني أن البقاء للأنجح، ففي الصراع من اجل السيطرة، سيفرض الأصلح الأنماط الثقافية التي ستصوغ المجتمع، والأنجح هو الذي سيصب قوالب المستقبل" (تايلور. 1985. ص13). ولكن الأنجح لن ينجح إلا إذا نجح نمطه الثقافي وسادت انحيازاته وتفضيلاته الثقافية وهيمنت، ولن يتحقق له ذلك إلا إذا سيطر وانفرد بالمسؤولية عن صناعة المستقبل وصياغة اتجاهاته بما يجعل الأنجح هو الأصلح والأصلح هو الأنجح. وإذا كان علماء الاجتماع الوظيفيون يؤكدون على دراسة الهندسة الاجتماعية كعملية تساعد على وحدة المجتمع ككل، وبما يتفق مع الاتجاه الذي ينظر إلى التربية من منظور ضروراتها وأهدافها الاجتماعية، فإن علماء الاجتماع الراديكاليين يؤكدون على دراسة الهندسة الاجتماعية من منظور اختلافها من طبقة اجتماعية إلى أخرى مما يعني وجود (هندسات اجتماعية) متعددة ومتنوعة في المجتمع الواحد وليس هندسة اجتماعية واحدة، دون أن

يمنع ذلك من وجود هندسة اجتماعية عامة إلى جانب الهندسات الاجتماعية الفرعية الخاصة..طبقيا، دينيا، مذهبيا...الخ (انظر للتفاصيل: علي. A.1995 ص ص129-131).

وإذا كانت الثقافة هي أسلوب الحياة، وكان لكل مجتمع أسلوبه الخاص في الحياة، فسيكون لكل مجتمع ثقافته الخاصة، بما يجعل من المتعذر القول بوجود مجتمع بلا وجود الثقافة، مثلما سيكون من المتعذر أيضاً القول بتعدد وتنوع الثقافات الاجتماعية، دون القول بتعدد وتنوع الخيارات والتفضيلات الثقافية بما يعني اختلاف الثقافات في المجتمعات المختلفة باختلاف ما تشهده من التغيرات الثقافية من حيث الكمية والنوعية عبر التاريخ، ومن حيث الاتصالات الثقافية، والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وطبيعة عمليات التثقيف التي يتبعها المجتمع في نقل ثقافته إلى الجيل اللاحق، بل وحتى اختلاف الثقافات، وكما تقدم القول، في المجتمع الواحد نفسه من عصر لآخر، ومن مجموعة ثقافية فرعية فيه إلى أخرى، بحيث تبقى هذه المجموعات الثقافية الفرعية جزء من الثقافة الكلية للمجتمع، ولكنها تختلف عنها في بعض المظاهر والمستويات (انظر: الهيتي. 1988. ص ص27-29). ويتفق هذا مع ما ذهبت إليه مجموعة من الكتّاب في كتابهم (نظرية الثقافة) من وجود خمسة أنماط من الحياة الاجتماعية في المجتمع الواحد، لأن المنتمين لكل نمط حياتي منها، وإن كانوا حاملين للثقافة العامة والمشتركة للمجتمع العام والمشترك الذي ينتمون إليه، فإنهم يمتلكون في الوقت نفسه نمطهم الثقافي الخاص به، ويحدد هؤلاء الكتّاب الأنماط الخمسة للحياة في كل مجتمع في: (النمط الفردي، النمط التراتبي/التدرجي، النمط المساواتي، النمط القدري، النمط الاستقلالي) (انظر: مجموعة. 1997. ص32، ص325 وما بعدها). وإذ تنقسم الثقافة إلى "عموميات وخصوصيات وبديلات"، فستكون الثقافة الاجتماعية العامة والمشتركة من قبيل العموميات الثقافية، والثقافة الاجتماعية الخاصة بكل نمط اجتماعي بذاته من قبيل الخصوصيات الثقافية، وتكون الثقافة البديلة كل ما يدخل على الثقافة الاجتماعية (العامة أو الخاصة) من خارجها، ويخضع للتجربة التي تنتهي بتبنيه أو نبذه (الهيتي. 1988. ص28-29).

مخطط علاقة الهندسة الاجتماعية باستمرار أنماط الحياة الاجتماعية



وتتأسس الاختلاف الثقافية العامة بين المجتمعات، والخاصة داخل المجتمع الواحد، على عوامل عدة تميز بين الأفراد وثقافاتهم وتشمل: العمر، الجنس، الطبقة، الفئة، القومية، الدين، المذهب، المهنة، المستوى التعليمي، محل السكن....الخ، وتنتقل السمات الثقافية القديمة أو الجديدة في العادة بين الأفراد انتقال السمات الوراثية الطبيعية القديمة أو الجديدة بينهم، فتظهر أولاً في فرد يحملها، وحين يجدها معبرة عنه ومستجيبة لاحتياجاته ومحققة لأهدافه، يحرص على استمرارها فيه وفي غيره، فيعمل على الترويج لها وتسويقها للآخرين. وإذا كان هذا يعني أن الناس الذين يحملون جينات الخصائص العضوية الوراثية وينقلونها إلى غيرهم، هم أنفسهم الذين يحملون جينات الخصائص الثقافية المكتسبة وينقلونها إليهم، فإنه لا يعني بالتأكيد أن عملية

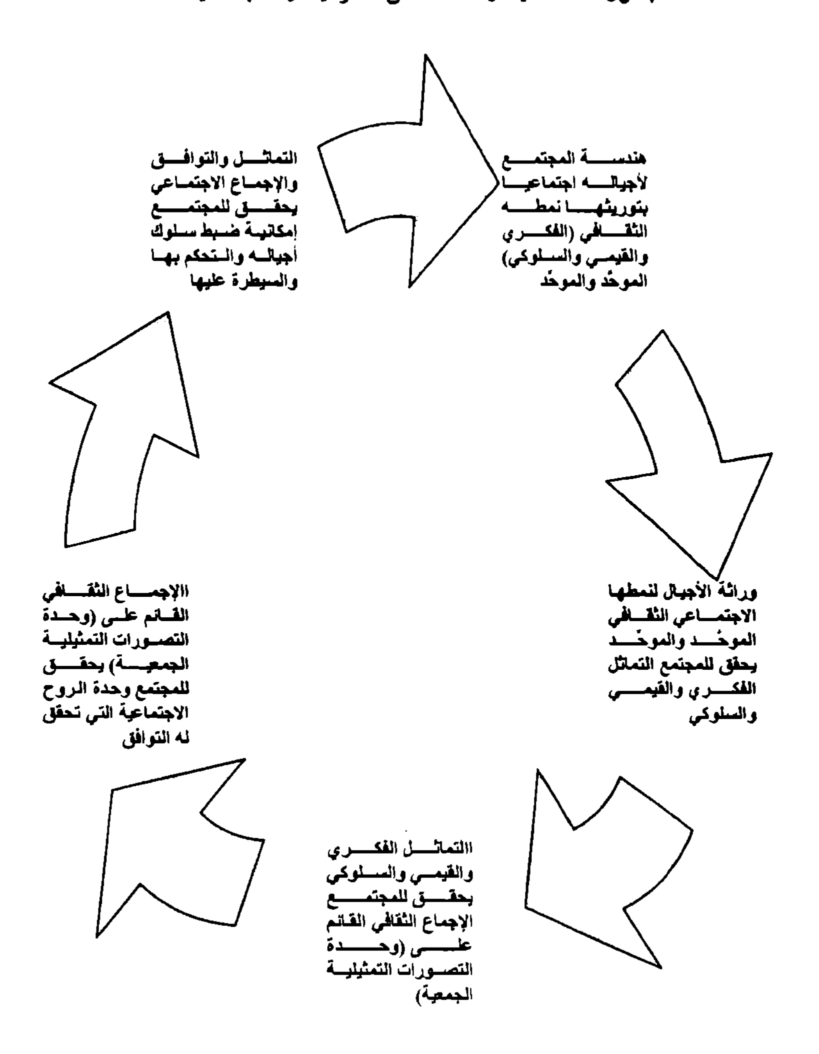
النقل هذه متماثلة في الحالتين. حيث تختلف الآليتان اللتان تنتقل بهما الخصائص الجسدية العضوية والخصائص العقلية الثقافية اختلافا كليا لسببين:

السبب الأول: إن الخصائص الجسدية للكائنات العضوية تنتقل من أجيالها السابقة إلى أجيالها اللاحقة فقط، أما الخصائص العقلية الثقافية فيمكن نقلها إلى الأجيال الجديدة مثلما يمكن نقلها أيضاً إلى الأجيال القديمة والمعاصرة التي تحمل ثقافة مختلفة يكون تغييرها أمرا مرغوبا ومستهدفا، مثلما يمكن نقلها أيضاً إلى تلك الأجيال في مجتمعات ذات ثقافات أخرى.

السبب الثاني: إن الخصائص الجسدية للكائنات العضوية تنتقل من أجيالها السابقة إلى أجيالها اللاحقة بشكل طبيعي وحتمي كليا في مقدماته ونتائجه أو في الجزء الأساس منه، أما الخصائص العقلية الثقافية فتنتقل بين الأجيال والمجتمعات بشكل إرادي واختياري كليا في مقدماته ونتائجه، أو في الجزء الأساس منه، إذ لا يمكن للإنسان حتى الآن التخلي عن حمضه النووي أو حتى تغييره وتعديله جزئيا، لكنه قادر على تغيير ثقافته أو تعديلها جزئيا وحتى التخلي عنها كليا.

وعليه فإن من يحملون منظومة ثقافية اجتماعية ما، ويعملون على ضمان استمرارها بتصميم مقصود وتخطيط مسبق وعمل هادف للهندسة الاجتماعية، فإنهم، وسواء أدركوا ذلك أم لم يدركوه، يصنعون حياة أجيالهم المجتمعية الراهنة والقادمة عبر تزويدها بمنظومة ثقافية موَحَّدَةٌ ومُوَحِّدة، تحقق لها التماثل الفكري والقيمي والسلوكي الذي يحقق لها الإجماع الثقافي القائم على وحدة (التصورات التمثيلية الجمعية) التي تحقق لها وحدة الروح الاجتماعية التي تحقق لها التوافق، الذي يوفر في النهاية إمكانية ضبط سلوك هذه الأجيال والتحكم فيه والسيطرة عليه، ويوضح المخطط التالي العلاقة بين الهندسة الاجتماعية والوراثة الثقافية والخصائص الفردية والمجتمعية:

مخطط علاقة الهندسة الاجتماعية
بالوراثة الثقافية والخصائص الفردية والمجتمعية



هكذا يكون تميز أي مجتمع إنساني بوحدة النمط الثقافي والشخصية الاجتماعية العامة الناتجة عنه والمؤسسة عليه والمستمدة منه وبقاؤهما واستمرارهما، رهنا بالهندسة الاجتماعية التي تصنع هذا المجتمع بصناعتها لأفكار وقيم وأنماط سلوك أفراده وفقا لنماذج متماثلة التصميم والعناصر وأساليب الإنتاج، واعتمادا على تميز الطبيعة الإنسانية بثلاث سمات مترابطة ومتكاملة هي (انظر: النجيحي. 1976. ص ص45-46):

- إن الطبيعة الإنسانية غير محددة ولا مقولبة فطريا.

- إن الطبيعة الإنسانية مرنة ومطواعة.

- إن الطبيعة الإنسانية قابلة للتصنيع وإعادة التصنيع.

حيث تكون الهندسة الاجتماعية مسئولة عن التوظيف النظري والعملي لهذه السمات في صناعة الشخصية الإنسانية، الفردية والاجتماعية، وتغييرها بأشكال ودرجات متعددة ومتنوعة، تبعا لتعدد وتنوع أشكال ودرجات تفاعلها مع محيطيها البيئيين الاجتماعي والطبيعي وتأثرها بهما، بما يسمح من جهة وفي آن واحد بتنوع ما يكتسبه الأفراد الإنسانيون من الأشكال الفرعية للنمط الثقافي والشخصية المجتمعية مع احتفاظهم بوحدة الشكل الأساس العام لهما، بقدر ما يسمح أيضاً ومن جهة ثانية بتغيير ما يكتسبونه من تلك الأشكال الفرعية والأساسية للنمط الثقافي والشخصية المجتمعية تغييرا جزئيا أو كليا استجابة للحاجات والدواعي الذاتية والموضوعية لكل مجتمع إنساني. فإذا كان الفرد الإنساني لا يستطيع ضمان بقائه واستمراره بمجرد توالده العضوي، لحاجته أيضاً وبقدر مماثل ومواز للتوالد الاجتماعي، فإن المجتمعات الإنسانية لا تستطيع هي الأخرى ضمان بقاءها واستمرارها بمجرد توالد أعضائها الإنسانيين عضويا، بل لا بد لها ولهم من أن يتوالدوا اجتماعيا أيضاً بالتوارث الثقافي، "فوجود المجتمعات الإنسانية وبقاؤها واستمرارها متوقف تماما على عملية نقل الثقافة"، وإذ تتولى الهندسة الاجتماعية مسؤولية تحقيق التوالد والتوارث الثقافيين، فإنها تكون بذلك "ضرورة اجتماعية لا مناص عنها، إذ بدونها تذبل المجتمعات وتضمحل، وقد تذوي وتمحى من الوجود" (النجيحي. 1976. ص11، ص12)، وبقدر ما تخدم الهندسة الاجتماعية عبر التوارث الثقافي هدف إعداد وتأهيل الأفراد لتلبية متطلبات حياتهم الفردية والاجتماعية، فإنها تخدم أيضاً وبشكل مباشر وفعّال هدف إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم وتثبيته واستمراره (انظر: علي. A.1995 ص ص143-144)، أو حتى تعديل هذا النظام أو تغييره جزئيا أو كليا.

وكان لأعمال (سجموند فرويد)، دور كبير في إثارة اهتمام علماء الأنثروبولوجيا المبكر بدراسة عملية التوارث الثقافي بين أجيال المجتمع

الإنساني، حيث لفتت انتباههم إلى أن شرط هذا التوارث وموضوعه هو نقل معارف وقيم وسلوكيات الجيل السابق إلى الأجيال الجديدة، وضمان استمرار ذلك التوارث الثقافي ومادته فيها، لتمارسه بدورها على الأجيال اللاحقة لها، وهكذا في عملية توارث ثقافي دورية مستمرة (الظاهر. ب ت. ص407). وقد رأى فرويد وجود تعارض رئيس "بين الإنسان المثقف والحيوان الغريزي، فالثقافة لديه تحول الإنسان إلى رب..ولكن هذه القوة باهظة الثمن، حيث إن عملية تثقيف الإنسان ينظر إليها على أنها خارجية تماما، ومفروضة بالقوة" (كروبر. 2008. ص47). واتفق الأنثروبولوجيان (رالف لينتون) و(مرجريت ميد)، والتربوي (جون ديوي) على المرادفة بين عمليات، وحتى مصطلحات، (الوراثة الاجتماعية، الثقافة، التربية كعملية ثقافية، التربية كعملية نقل وتوريث للثقافة)، حيث يقول لينتون: "إن الوراثة الاجتماعية هي الثقافة، فـ (الثقافة Culture) كاصطلاح عام تعني الوراثة الاجتماعية للبشرية، بينما يعني الاصطلاح النوعي (ثقافة a culture)، صفة معينة من الوراثة الاجتماعية" (عن: الساعاتي. 1983. ص38)، وتقول ميد إن التربية هي "العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضوا كاملا في مجتمع إنساني معيّن" (عن: النجيحي. 1976. ص39)، ويقول ديوي: "إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري، بمقتضاها يصبح المرء وريثا لما كوَّنته الإنسانية من تراث ثقافي" (عن: علي. 1995 ص100).

ويعيدنا هذا الاتفاق إلى ما تقدم قوله حول تفرد النوع الإنساني بالحاجة إلى نوعين مترابطين ومتوازيين ومتكاملين ممن عمليات الوراثة لضمان بقائه واستمراره وتكاثره وتعويض فواقده على المستويين البيولوجي (الوراثة البيولوجية) والاجتماعي (الوراثة الاجتماعية) التي هي (نقل ثقافي، تكاثر ثقافي، اكتساب ثقافي، وراثة ثقافية، تربية، تنشئة، هندسة اجتماعية). حيث تمتلك المجتمعات الإنسانية كلها، ثقافاتها الخاصة بها والمعبرة عنها والمجسدة لخصائصها والتي يكون بقاؤها واستمرارها شرطا لازما لبقاء هذه المجتمعات واستمرارها، عبر ضمان بقاء واستمرار ما تنطوي عليه ثقافاتها من العناصر "التي يرى المجتمع أنها من القيمة والأهمية بما يوجب الحفاظ عليها، والانخراط فيها، بما يفيد ضمنيا بأن من يمارسونها ليسوا خارجين على

الجماعة" (بيرك. 1994. ص12). ويرى أحد الباحثين أن التطور الثقافي "أسرع كثيرا من التطور الجيني"، وأن "الآلية الثقافية تُيسِّرُ تطور هياكل شديدة التعقد بأكثر مما يستطيع التطور الجيني أن يحققه، لذلك، فإن السعة* البشرية للثقافة، تمثل تكيفا أعلى أو تكيفا حاكما أقوى فاعلية، أي سمة تُيسِّرُ تطور السمات الأخرى"، وأن العمليات التي يكتسب الناس عن طريقها السمات الثقافية لدى الآخرين، تجري "عبر قنوات عديدة متوازية تشتمل فيما بينها على المحاكاة واللعب والتنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم والطقوس والشعائر الدينية، ثم..الفن" (فوج. 2005. ص306).

ويعتقد الباحث والإعلامي المهتم بثقافة الطفل (هادي نعمان الهيتي)، أنه "مثلما تهيأ للأطفال الصغار أن يرضعوا الحليب من الأثداء، تهيأ لهم أن يرضعوا شيئا من ثقافة المجتمع من خلال امتصاصهم التدريجي لبعض عناصرها، وعملية امتصاص الأطفال للثقافة، اتخذت تسميات عديدة، إذ نجد مصطلحات مثل: التعلم، والتربية، والتنشئة الاجتماعية، والتنشئة الثقافية، والتثقيف وغيرها الكثير..لذا يبدو أن..هذه العمليات هي أساليب نقل وتكوين لهذه الثقافة" (الهيتي. 1988. ص49). ويظهر دور الثقافة وأثرها في تشكيل الفكر والسلوك الإنسانيين، في دورها ابتداء في تشكيل النظام الإدراكي للإنسان الذي يفهم بواسطته ويفسر مختلف القضايا والنشاطات والتفاعلات التي يعايشها ويتعاطى معها، بما يحدد تاليا استجاباته السلوكية العملية لها تأسيسا على ذلك الفهم والتفسير. ويعني ذلك، أن علة اختلاف أنماط السلوك الإنساني، هي اختلاف أنظمة الإدراك الإنساني وأنماط الفهم والتفسير المستمدة منها والمؤسسة عليها، وأن علة اختلاف أنظمة الإدراك الإنساني، هي اختلاف الأنماط الثقافية للأفراد والمجتمعات، فالإنسان المفتقر للثقافة، هو إنسان مفتقر للإدراك، والإنسان المفتقر للإدراك "كائن بيولوجي لا ثقافي" (انظر: الهيتي. 1988. ص64). وإذ يعتقد النجيحي أن الثقافة "سلوك مكتسب"، فإنه يرى في ذلك ما "يجعل ارتباطها بالتربية أمرا هاما، إذ أن التربية هي الوسيلة التي يتعلم

* وردت هكذا في الأصل، والأرجح أن الصواب هو (السمة).

بها أفراد المجتمع الأنواع المختلفة من السلوك حتى يستطيع الفرد أن يندمج في الجماعة وأن يتكيف معها" (النجيحي. 1976. ص177)، وبذلك، يتحدد الدور الحيوي والوظيفة الأساس للتربية/الهندسة الاجتماعية في ضمان بقاء واستمرار المجتمع، عبر ضمان بقاء واستمرار ثقافته، عبر ضمان توريث ثقافة المجتمع من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة. ويذهب عالم الاجتماع البريطاني من أصل بولندي (برونسلاف مالينوفسكي1884-1942م) في سياق مفهومه الاجتماعي الوظيفي إلى أن الثقافات كلها، وبصرف النظر عن تنوعاتها: "يجب أن تُفهم على أنها وسيلة لغاية..بالمعنى الآلي الوظيفي"، لينتهي بنا إلى نتيجتين أساسيتين هما (انظر: مجموعة. 1997. ص267):

- إن الثقافة، والتربية كعملية توريث للثقافة للفرد أو الجماعة، ليستا غايتين مجردتين في حد ذاتهما، بل هما وسائل لتحقيق غاية أو حتى غايات، أيا تكن هذه الغايات.

- إن الفرد لا يتبنى ثقافته ويطيعها بالتربية تبنيا وطاعة عمياوين، لأن ذلك سيخلق "إنسان مفرط التنشئة over socialization man"، فالإنسان يتعاطى واقعيا مع مكتسباته الثقافية تعاطيا تفاعليا، تندمج فيه تلك المكتسبات وطبيعة ودرجة قبوله واقتناعه بها، ومن ثم طبيعة ودرجة معارضتها أو طاعتها، بخبراته وقدراته الخاصة على التصرف والمناورة والمساومة وإعادة ترتيب بيئته عبر انخراطه النشط في عمليات متعددة ومتنوعة، ويلاحظ مالينوفسكي في هذا الصدد أن أية نظرية لا تعطي دورا للعامل الفردي "نظرية غير مقنعة"، وهذا ما سبقت الإشارة إليه عند الحديث عن الطبيعة التفاعلية المركبة للتربية.

ولكن خضوع الإنسان لبيئته وانصياعه لشروطها في جوانب عديدة من حياته، لا يلغي حقيقة أن هذه البيئة، تكاد تكون كلها من صنعه، فحتى البيئة المادية الطبيعية لأغلب الناس هي من صنعهم في الجانب الأساس منها، وما عجزوا عن صنعه منها، أما أنهم كيّفوه أو تكيفوا معه، وينطبق ذلك على البيئة العقلية الاجتماعية أو البيئة الثقافية أيضاً من حيث هي من صنعهم كليا، لأن البيئة الثقافية هي: "كل ما صنعه الإنسان بعقله وفكره ويده، وهذه البيئة الثقافية هي (الثقافة) أو النظام الثقافي. وثقافة شعب من الشعوب..هي العادات والأفكار

والتقاليد والمؤسسات والنظم وغير ذلك مما استطاع الإنسان أن يصل إليه ليحصل على أمنه وطمأنينته وراحته، ولتحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية، وليبسر بصفة عامة أمر معيشته في هذه الحيلة" (النجيحي. 1976. ص91). ويضطلع الإنسان أثناء عملية إنتاجه وإعادة إنتاجه لبيئته المادية الطبيعية بالإنجاب، وبيئته الثقافية الاجتماعية بالهندسة الاجتماعية، بدورين في آن واحد:

- **الدور الأول**: دور المُسيطِر من حيث هو صانع البيئتين المادية والثقافية ومحدد خصائصهما.

- **الدور الثاني**: دور الخاضع من حيث هو نتاج للبيئتين المادية والثقافية اللتين صنعهما هو أو غيره.

ولا تناقض في ذلك ولا تعارض طالما أن الإنسان يُنتِج بيئتيه المادية والثقافية بقدر ما يَنتُجَ عنهما، ويؤثر فيهما بقدر ما يتأثر بهما، سواء أكان ذلك بقصد أو دون قصد في الحالتين. وتضطلع البيئة بكل أشكالها ومعانيها الطبيعية والاجتماعية بدور أساس في هندسة الإنسان فيها وصناعة أنماط شخصيته، وأبرز مكونات البيئة الاجتماعية وأكثرها أهمية وتأثيرا في هذه الهندسة وتلك الصناعة الاجتماعيتين، إن لم تكن جوهر هذه البيئة ومضمونها الأساس، هو الثقافة التي ترى مرجريت ميد أنها "ليست معطى يتقبله الفرد عبر التربية، كُلاً، مرة واحدة وإلى الأبد، فالثقافة لا تُنقل مثل الجينات، بل أن الفرد (يتملك) ثقافته تدريجيا طوال حياته، وهو لا يقدر أبدا..على اكتساب كل ثقافة مجموعته (كوش. 2007. ص72)، بقدر ما ترى أيضاً أن الجانب الشخصي من حياة الفرد يتأثر بمظاهرها المحيطة به مما يجعلها تنعكس على سلوكه بشكل عام (عمر. 1988. ص97). وعلى الرغم مما قيل ويقال عن دور الغرائز الطبيعية للإنسان وإرادته وحريته الذاتية في تحديد أفكاره وقيمه وسلوكياته، فإن ذلك كله يتأثر ابتداء وتتحدد طبيعته أساسا وتصاغ ملامحه أصلا بالهندسة الاجتماعية، مما يفسر ما ذهب إليه أحد المفكرين من أنه كإنسان "ضحية الأسلاف وكتلة من البواعث والعواطف المتعلقة بالتقاليد القديمة" (رويس. 2002. ص45). وإذ تنقل الهندسة الاجتماعية وتورث للإنسان أفكار المجتمع وقيمه وسلوكياته التي

هي جوهر ثقافته ومحتواها، فستكون هذه الهندسة العملية المسئولة عن وراثة الإنسان للخصائص الإنسانية والاجتماعية بتوريثه ثقافة مجتمعه. وتتعدد وتتنوع طرق هندسة الناس اجتماعيا عقليا وجسديا وسلوكيا، بقدر تعدد الثقافات وتنوعها أيضاً، طالما ليس هناك حتى الآن اتفاق على طريقة واحدة مثالية أو فُضلى للقيام بوظيفة الهندسة الاجتماعية هذه، دون أن يمنع ذلك من اقتراح تصورات جديدة بشأن هذه الطريقة وتطبيقاتها بين الحين والآخر مع احتمالات متساوية لنجاح وفشل التصورات والتطبيقات الجديدة المقترحة لحين التحقق منها وتطبيقها عمليا.

ويتأكد البعد الثقافي للهندسة الاجتماعية أيضاً بما تتطلبه صناعة الخصائص الاجتماعية المتماثلة والمشتركة للفرد والمجتمع، بما فيها الخصائص السياسية، من تصميم مسبق للمضمون الثقافي (الفكري والقيمي والسلوكي) لهذه الخصائص التي تتولى الهندسة الاجتماعية تزويد الأفراد والمجتمعات بها عبر ما تنجزه من الوراثة الثقافية التي تبتغي تحقيق ستة أهداف فرعية مترابطة ومتكاملة هي:

- **هدف** إعمام واستقرار واستمرار النمط الثقافي الاجتماعي بتوريثه لجميع أفراد المجتمع وضمان استقراره واستمراره فيهم.

- **هدف** التماثل الثقافي الاجتماعي عند جميع أفراد المجتمع واستقراره واستمراره فيهم تأسيسا على توريثهم نمطا ثقافيا واحدا.

- **هدف** الرضا والقبول والاقتناع الاجتماعي والسياسي تأسيسا على تماثل جميع أفراد المجتمع بتوريثهم نمطا ثقافيا واحدا وضمان استقراره واستمراره فيهم.

- **هدف** الإجماع الاجتماعي والسياسي عند جميع أفراد المجتمع واستقراره واستمراره فيهم تأسيسا على تحقيق الرضا والقبول والاقتناع الاجتماعي والسياسي لديهم.

- **هدف** السيطرة على جميع أفراد المجتمع والتحكم فيهم تأسيسا على تحقيق الرضا والقبول والاقتناع والإجماع الاجتماعي والسياسي اللازم.

- هدف ممارسة المجتمع وأجياله المختلفة للهندسة الاجتماعية على وجه الاستقرار والاستمرار دون توقف ولا انقطاع.

فالهندسة الاجتماعية لا تستهدف استقرار واستمرار النمط الثقافي وتحيزاته وتفضيلاته الثقافية فحسب، بل وتستهدف أيضاً وفي النهاية استقرارها واستمرارها هي ذاتها أيضاً، بتأهيل الأفراد والمجتمعات وإعدادهم للاستمرار في ممارسة الهندسة الاجتماعية على مجتمعاتهم وأجيالها السابقة واللاحقة والمعاصرة، بل وحتى المجتمعات الأخرى وأجيالها أحيانا. وبفعل المسؤولية الكاملة والمباشرة للهندسة الاجتماعية عن صناعة الخصائص الاجتماعية-السياسية للفرد والمجتمع بالشكل الذي يسمح للطرف المسيطر والمتحكم بتثبيت الأوضاع الاجتماعية أو تغييرها جزئيا أو كليا إراديا، وتبعا لحاجاته ومصالحه وأهدافه وقدراته، فقد انصبت جهود القوى الاجتماعية كلها، وفي العصور والمجتمعات كلها أيضاً، على تصميم نماذج وشروط التماثل والرضا والقبول والإجماع والسيطرة والتحكم، وتنفيذها بالشكل الذي يتيح لتلك القوى امتلاك أكبر قدر ممكن من سلطات ووسائل وأساليب إدارة مؤسسات الهندسة الاجتماعية، لاستخدامها لتنفيذ سياساتها وتلبية احتياجاتها وتحقيق أهدافها الرامية لتثبيت الأوضاع القائمة أو تغييرها، ولعل هذا ما يفسر سعي "التربية كمؤسسة سياسية إلى تكوين عادات تخدم هذه السياسة وتحصر المعرفة في إطار معين، لكي تُظهِر فئة معينة من الآراء كأنها حتمية" (راسل. 1987. ص118).

وحيث إن "الإنسان الذي صنعه الإنسان، هو نتاج الثقافة التي صممها الإنسان" (سكينر. 1980. ص206)، فستكون الطبيعة الإنسانية صناعة إنسانية ثقافية تربوية أولاً وأخيرا. وإذ تكتسب الجماعة طبيعتها الخاصة والمميزة فرديا وجماعيا من الطبيعة الخاصة والمميزة لثقافتها وبفعلها، فستكون ثقافة الجماعة أحد الأسباب والدواعي الأساسية لاختلافها وتميزها عن الجماعات الأخرى طالما أن كل جماعة تحدد نفسها وتميز ذاتها عن الآخرين (نحن/هم) بدلالة جملة من السمات والخصائص التي تكوّنها الثقافة أو تكون الثقافة من أهمها وأبرزها بما يجعل من كل جماعة وفي آن واحد جماعة إنسانية-ثقافية خاصة ومميزة أيضاً. وبقدر ما تشكّل الثقافة صورة المجتمع، وتحدد طبيعته، وتعيّن

خصائصه، يشكّل المجتمع بدوره أيضاً صورة ثقافته ويحدد طبيعتها، ويعيّن خصائصها، وفي هذا السياق يمد المجتمع أفراده بدواعي قبول ثقافته، ومسوغات اعتقادهم بصوابها وصلاحيتها للاستخدام في الممارسة العملية اليومية على المستويين الفردي والجماعي. وفي ضوء ذلك، فإن أي تغير في المجتمع، سيستدعي حدوث تغير مواز ومساو في ثقافته وبالعكس، وإلا فإن حدوث أحد هذين التغييرين دون الآخر، سيحرم المجتمع من ثقافته المعبرة عنه والمتوافقة مع خصائصه والمستجيبة لاحتياجاته، أو يحرم الثقافة من دواعي قبول مجتمعها بها ومسوغات اقتناعه بصوابها وصلاحيتها. ويرتهن استمرار ثقافة أي مجتمع وانتقالها بين أجياله، بقدرته على الاستمرار في هندسة أجياله الجديدة اجتماعيا بتزويدها بثقافته التي تعبر عن طبيعته وخصائصه، وتعكس احتياجاته وأهدافه، وتضمن استمرار حياته، وتجعلها أيسر وأسهل، "فوجود المجتمعات الإنسانية وبقاؤها واستمرارها متوقف تماما على عملية نقل الثقافة...وإذا كان هذا النقل الثقافي ضرورة اجتماعية لبقاء المجتمعات واستمرارها، فالتربية هي وسيلة هذا النقل" (النجيحي. 1976. ص ص11-12)، وهذا ما يجعل من الهندسة الاجتماعية أيضاً ضرورة اجتماعية لبقاء المجتمعات واستمرارها. وحيث إن الظروف الاجتماعية التي تُعدُّ الثقافة جزء أصيلا منها وفاعلا فيها، هي التي تحدد الجانب الأساس من طبيعة التفكير والسلوك الإنسانيين، فسيكون تعديل أو تغيير طبيعة هذا التفكير والسلوك مشروطا ومرتبطا بالتغيير أو التعديل المسبق لهذه الظروف بما في ذلك الجزء الثقافي منها، ومن المنطقي هنا الافتراض بأن مثل هذا التغيير أو التعديل يستوجب ويستدعي تغييرا أو تعديلا موازيا ومساويا في المضمون الثقافي للهندسة الاجتماعية وأساليبها وأدواتها بوصفها وسيلة نقل الثقافة، والعامل الحيوي في تكوينها، والشرط الأساس لوجودها واستمرارها، وحتى تعديلها جزئيا أو تغييرها كليا. ويلاحظ أحد الباحثين في هذا الخصوص أن من الأهداف الرئيسة للتربية (الهندسة الاجتماعية)، هدف إعداد الفرد إعدادا صالحا ليكون عضوا منتجا في أية جماعة ينتمي إليها بصفة خاصة، وعضوا متفاعلا مع مؤسسات المجتمع بصورة عامة، ويستنتج من ذلك أن الدور الذي تقوم به التربية في التكوين الاجتماعي للفرد يجعلها مؤثرة في الفرد والمجتمع

في آن واحدة بقدر ما يؤثر المجتمع في التربية التي تستمد أصولها من الثقافة السائدة فيه (عمر. 1988. ص ص107- 108).

إن الهندسة الاجتماعية التي صنعت وتصنع وستصنع الإنسان على الدوام وفق أنموذج مرغوب مصمم ومخطط سلفا، عبر تزويده بالثقافة، وتقويم وتعديل إنسانيته على الدوام بتقويم وتعديل مادتها الثقافية بالهندسة الاجتماعية أيضاً، هي التي تمنح الإنسان الشعور بالذات الذي أطلق عليه الطبيب والمحلل البنيوي-النفسي الفرنسي، وأبرز دعاة العودة إلى مدرسة التحليل النفسي الفرويدية، ومعارضي مدرسة التحليل النفسي الأمريكية (جاك لاكان1901-1981م) تسمية (الشعور المتخيل)، وعدَّهُ شرطا وبداية لاندماج الإنسان بالمجتمع وتبنيه لثقافته. ورأى أحد أبرز دارسي الماركسية وشارحيها في القرن العشرين (لويس بيير ألتوسير1918-1990م) في هذا الشعور شرطا لشعور الإنسان بأنه صانع أفعاله، وهو عنده شعور ضروري بقدر ما هو مُظَلل أيضاً، ويأتي هذا الشعور المتخيل بالذاتية نتيجة لفعل الأجهزة الأيديولوجية وتأثيرها (انظر: كريب. 1999. ص225-226). ويوضح هذا بجلاء أن الهندسة الاجتماعية روح الحياة الإنسانية وجوهرها، فإذا كان الناس يتصرفون بأي شكل ولأي هدف، فإنهم لا يفعلون ذلك لمجرد أنهم يريدونه فحسب، بل وأيضاً "بسبب ما يشعر به الآخرون، ويفكرون فيه، ويخططون له، وأن غالبية القوانين، وربما جميعها، مبنية على افتراض أنها تعزو مقاصد أو معارف لدى من هم موضع مساءلة..وكم هو عسير تصور القيام بأبسط أشكال التفاعل في الحياة اليومية دون افتراض مقاصد أو معارف نعزوها للآخرين" (كلاريذس. 1998. ص114). لذلك، فإن فهم الإنسان لذاته وللآخرين، وسواء أكان هذا الفهم صحيحا أو خاطئا، كاملا أو ناقصا، ذاتيا أو موضوعيا، ضرورة حيوية لتحديد سلوكه نحو ذاته ونحو غيره. ولن يعرف الإنسان ما يريده هو ولا ما يريده الآخرون، ولا كيف يجب أن يكون سلوكه نحو نفسه ونحو الآخرين، وكيف يجب أن يكون سلوكهم نحوه، دون ثقافة توفر له الفهمان الفردي والاجتماعي اللذان يجعلان سلوكه سلوك إنسان عاقل، يفكر في أسباب وأهداف سلوكه ويفسره ويسوّغه، فالناس حين يمارسون سلوكا عقلانيا مسببا

وهادفا، لا سلوكا غريزيا كالحيوانات، ولا أوتوماتيكيا كالآلات، يفعلون ذلك بسبب الثقافة وبفضلها، والهندسة الاجتماعية هي التي تزودهم بهذه الثقافة. ويمكن أن نفهم في ضوء ما تقدم، كيف أن ابتداء العصر الرأسمالي اقتضى ظهور نمط الإنتاج الصناعي الموسع للسلع والخدمات، واقتضى ظهور هذا النمط، بدوره ظهورا موازيا ومقابلا أيضاً لنمط الإنتاج الصناعي الموسع للأفراد والمجتمعات، وأن ذلك انسحب أيضاً وبشكل تلقائي وحتمي على الثقافة بوصفها المحتوى الجوهري والمضمون الأساس لهذا النمط الإنتاجي الإنساني وهندسته الاجتماعية. وقد لاحظ بعض علماء الاجتماع، خضوع شروط ومتطلبات إنتاج ما أسموه (الثقافة الجماهيرية) في المجتمعات الرأسمالية الصناعية لشروط ومتطلبات "الإنتاج الصناعي الجماهيري"، واقتضى تطور وسائل الاتصال الجماهيري، تلبية احتياجاتها المتزايدة من الإنتاج الثقافي الجماهيري، مما كان من الطبيعي أن يتسبب في زيادة كم الإنتاج الثقافي على حساب نوع الإنتاج الثقافي ومستواه (انظر: كوش. 2007. ص ص130-131).

وفي ضوء ما تمارسه الظروف البيئية الثقافية المتصلة بالهندسة الاجتماعية من دور أساس ومباشر في تحديد طبيعة الإنسان وخصائصه الفردية والاجتماعية، عبر تزويده بأنماط محددة من الثقافة (الأفكار والقيم والسلوكيات) وتعديلها وتغييرها، فسيكون التصميم المقصود والمخطط سلفا لهذه الظروف، وترتيبها وتعيين برامجها ووسائلها وأساليبها شرطا لقيام صناعة للإنسان عبر صناعة ثقافته، وبما يُنتج كل ذلك أو يعدّله أو يغيّره وفقا لذلك التصميم وعلى أساسه، وفي ظل ظروف محددة ومرتبة مسبقا، وهو ما يسميه سكينر (تكنولوجيا السلوك الإنساني) التي يقول إنها نجحت نجاحا كبيرا حتى الآن:

"حيث أمكن تحديد السلوك بسهولة نسبية، وحيث أمكن بناء الظروف والطوارئ المناسبة، مثلا في رعاية الأطفال والمدارس وإدارة المعوقين ودور المجانين. لكن المبادئ نفسها تطبق الآن في إعداد المواد التعليمية..وفي العلاج النفسي..وفي إعادة التأهيل وفي الإدارة الصناعية وفي تخطيط المدن وفي ميادين أخرى كثيرة من السلوك الإنساني. وهناك الكثير من أنواع تعديل السلوك المختلفة والكثير من الصيغ المختلفة ولكنها كلها تتفق على النقطة الأساسية:

السلوك يمكن تغييره بتغيير الظروف التي هو من صنعها" (سكينر. 1980. ص149).

وانتهت إلى ذلك أيضاً فكرة عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي ذو الأصل الألماني ومؤسس علم الأنثروبولوجيا الأمريكي المعاصر (فرانز بواس1855-1942م)، القائلة "إن الثقافة هي التي تشكلنا وليس البيولوجيا" (كوبر. 2008. ص29)، وهو ما يجعل الثقافة المسئولة عن تشكيل (هندسة، صناعة) طبيعتنا وخصائصنا الإنسانية الفردية والاجتماعية، ومن ثم فإنه يجعل من يشكل هذه الثقافة المسئول عن تشكيل، هندسة، صناعة، هذه الطبيعة والخصائص.

هكذا، تُعدُّ الهندسة الاجتماعية اليوم، ومثلما كانت التربية في الماضي ومن بعدها التنشئة، العملية المسئولة عن التصميم المقصود والمخطط سلفا لأنشطة ووسائل وأساليب وظروف صناعة وتعديل وتغيير التفكير والسلوك الإنسانيين في الأفراد بشكل مباشر، والمجتمعات بشكل غير مباشر، عبر عمليات الإنتاج وإعادة الإنتاج المادي للأفراد الإنسانيين، والإنتاج وإعادة الإنتاج المعنوي للأنظمة المجتمعية الفكرية والقيميّة والسلوكية كمكونات أولية وأساسية لهذه البيئة، تمهيدا لإدماج الأفراد الذين أنتجتهم وتنتجهم ماديا ومعنويا في هذه الأنظمة والبيئات المجتمعية الكلية الحيوية المتفاعلة التي تحتويها لتلبية احتياجات هؤلاء الأفراد ومجتمعاتهم وتحقيق أهدافهم. وإذ تتعدد عناصر الحياة الاجتماعية، وتتنوع بناها المؤسسية وتخصصاتها الوظيفية، وتختلف أنظمتها الفكرية والقيمية والسلوكية، فقد كان من اللازم أن تنقسم الهندسة الاجتماعية، ومثلما انقسمت التربية والتنشئة قبلها، إلى جملة مفاهيم نظرية جزئية ونشاطات عملية تطبيقية فرعية متخصصة متعددة ومتنوعة ومختلفة بما يناسب تعدد وتنوع واختلاف عناصر الحياة الاجتماعية ومؤسساتها ووظائفها وأنظمتها، لنجد أمامنا مفاهيم ونشاطات للهندسة الاجتماعية المتخصصة (الأخلاقية والدينية والاقتصادية والعسكرية والسياسية..الخ). وبذلك تكون الهندسة الاجتماعية هي المفهوم النظري والنشاط العملي المعاصر المتعلق بصناعة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية للكائن البشري الطبيعي بتأهيله عقليا وإعداده جسديا وتدريبه سلوكيا لجعله شخصا إنسانيا وكائنا اجتماعيا يدرك ماهيته الفردية والاجتماعية

اللتين بتكاملهما واندماجهما يتكون الكائن الإنساني الاجتماعي، ويكون قادرا على تلبية احتياجات الفردية وتحقيق أهدافه الخاصة. وتفعل الهندسة الاجتماعية ذلك كله في العادة وتحققه عبر نشاطات تطبيقية فرعية متخصصة متداخلة ومتفاعلة تجري بأشكال (عفوية ومقصودة، عشوائية ومنهجية، مشتتة ومنتظمة، متعارضة ومتوافقة، متقاطعة ومتكاملة)، دون أن يغير تعدد هذه الإشكال وتنوعها من حقيقة احتفاظ كل ما يدرج في نطاق الهندسة الاجتماعية من المفاهيم النظرية والنشاطات التطبيقية في النهاية بجوهرها كمفاهيم ونشاطات متخصصة متفرعة عنها ومشتقة منها كعملية كلية شاملة.

المبحث الثالث

الأبعاد السياسية والثقافية للهندسة الاجتماعية-السياسية

أولاً: البعد السياسي للهندسة الاجتماعية-السياسية

استطاعت المناهج الحديثة للتفكير والبحث، وفى مقدمتها المناهج الوظيفية والنُظُميّة والبنيوية، أن تضع نهاية حاسمة لجدل واسع وقديم حول الطبيعة التكوينية للأنظمة الكلية العامة في شتى أشكالها النظرية المجردة والعملية الحية. حيث أثبتت منجزات هذه المناهج ونتائج استخدامها في الدراسات الطبيعية والاجتماعية، أن أي نظام كلى شامل، ماديا حسيا كان أو نظريا مجردا، طبيعيا أو اجتماعيا، يتكون أساسا من مجموعة مترابطة ومتفاعلة ومتكاملة من الأنظمة الفرعية وأنشطتها الوظيفية المتخصصة وعلاقاتها الارتباطية، وأن الخصائص التكوينية والوظيفية والتفاعلية لمثل هذا النظام الكلي الشامل، تعكس المجموع العام المتفاعل لأنظمته الفرعية ومكوناتها وعلاقاتها ووظائفها، مثلما أن الخصائص التكوينية والوظيفية والتفاعلية للأنظمة الفرعية هي في جانب أساس منها انعكاس للخصائص العامة للنظام الكلى، لتكون الأنظمة الفرعية والنظام الكلي الذي يحتويها، تكوينات مركبة يجتمع فيها ويتكامل ويتفاعل الجانبان الكلى العام والجزئي الخاص. وانعكست تلك المنجزات والنتائج، وتجسدت آنفا، في معالجة موضوعات التربية والتنشئة والهندسة الاجتماعية في هذه الدراسة، كمفاهيم نظرية كلية، ونشاطات تطبيقية عامّة، تنقسم إلى مفاهيم نظرية جزئية وأنشطة تطبيقية خاصة، يختص كل مفهوم نظري جزئي ونشاط تطبيقي خاص منها، بتكوين الإنسان معرفيا وقيميا، وتأهيله عمليا وسلوكيا في جانب من جوانب حياته، بما يضمن توافقه وانسجامه وتفاعله الإيجابي مع أحد الأنظمة الفرعية المتخصصة ضمن النظام الاجتماعي العام، ومن المجموع الكلي المتفاعل لتوافقات الإنسان وانسجاماته الناتجة عن عمليات التربية/ التنشئة/ الهندسة الاجتماعية الجزئية الخاصة هذه، تتحقق للإنسان التربية/ التنشئة/ الهندسة الاجتماعية الكلية العامة التي تؤمّن له التوافق والانسجام مع نظامه الاجتماعي الكلي العام، وتؤهله للتفاعل معه إيجابيا على المستويين الفرعي المتخصص والكلي العام.

وحيث إن من طبيعة الأشياء أن يكون مطلبا الاستقرار والاستمرار أول المطالب وأهمها لكل نظام طبيعي أو اجتماعي عام، فمن الطبيعي أن يكون هذان المطلبان أيضاً، أول المطالب وأهمها لكل الأنظمة الفرعية المتخصصة التي تتكون منها الأنظمة العامة، الطبيعية منها والاجتماعية على حد سواء، ليكون حال النظام السياسي حال باقي الأنظمة الاجتماعية الفرعية في إطار النظام الاجتماعي العام، من حيث حاجته وحاجتها جميعا للسعي لضمان استقرارها واستمرارها دائما وعلى كل حال. وقد لاحظ مصمم أنموذج (المدخلات والمخرجات) لتحليل النظم السياسية، الباحث الأمريكي (ديفيد إيستون1917- ؟ م)، أن عدم وجود قانون طبيعي ولا فوق طبيعي قادر على خلق قانون اجتماعي عام، ولا قادر على ضمان استقرار واستمرار الأنظمة الاجتماعية المتنوعة تلقائيا، بما في ذلك السياسية منها، أمر يفرض على كل أشكال هذه الأنظمة وأنواعها، أن تعمل على ضمان مطلبي الاستقرار والاستمرار لنفسها، وتوفير شروطهما التي يقف في مقدمتها شرط تلقين كل أفراد المجتمع أفقيا وأجياله وطبقاته عموديا الاعتقاد بصواب هذه الأنظمة، وضرورة حمايتها، ولزوم التعاطي معها إيجابيا (Easton. 1965. A, B). وإذ أخذ الاهتمام بدراسة التربية ثم التربية السياسية مكانا بارزا في النصوص الدينية والأدبيات الفلسفية والاجتماعية والتربوية قديما، وأخذ الاهتمام بدراسة التنشئة ثم التنشئة السياسية مكانا بارزا في أدبيات علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع السياسي منذ عقد الخمسينيات من القرن العشرين، فقد كان لا بد لأي مفهوم للتربية السياسية أن ينبثق عن مفهوم التربية، مثلما كان لا بد لأي مفهوم للتنشئة السياسية أن ينبثق عن مفهوم التنشئة Socialization، متبعا في الحالتين التفسير التاريخي المرتبط بفكرة دوركهايم عن الحتمية الثقافية التي تفيد بأن التنشئة، ومثلها ومن قبلها التربية، عملية يتم بمقتضاها صهر الفرد أو إذابته في الجماعة لتأهيله للانسجام والتفاعل الايجابي معها، بتحويل مادة إنسانية أولية إلى كائنات اجتماعية، لُقنت أصول السلوك والتفكير المرغوبين والمتوقعين من الجماعة في مختلف علاقات ومواقف الحياة، ويعكس جوهر هذه العملية سعي الجماعة الإنسانية الحثيث لتأمين الإجماع الأخلاقي والسلوكي بين أفرادها بالشكل والمستوى اللذان تراهما ضروريين لبقائها، وتُجنّدُ من اجل ذلك الكثير من

أنشطتها الأولية والثانوية (علي. 2003. ص ص120-121).

ويؤكد ديفيد إيستون وروبرت هيس ما تقدم، بتأكيدهما على عدم وجود أي نظام سياسي قادر على تأدية وظائفه والمحافظة على استقراره واستمراره لأية مدة زمنية، دون أن يسعى إلى تعليم جيله الناشئ تعليما سياسيا حتى يتمكن من توقع تأييدهم له مستقبلا (داوسن وآخرون. 1998. ص24، ص ص36-38). ويتفق جابرييل ألموند في هذا الخصوص مع ما ذهب إليه إيستون منفردا مرة وبالاشتراك مع هيس مرة، بتأكيده هو أيضاً على أن جميع الأنظمة السياسية تحاول أن تخلّد هياكلها وثقافاتها عبر الزمن، وأنها تقوم بذلك عبر مؤثرات التنشئة.(Almond. 1960. Pp. 26-58) وإذ تَبيَّنَ من قبل أن التربية هي التسمية القديمة للعملية المسئولة عن هندسة الخصائص الاجتماعية الفردية والاجتماعية عامة، فستكون التربية السياسية هي التسمية القديمة للعملية المسئولة عن هندسة الخصائص الاجتماعية السياسية الفردية والاجتماعية خاصة. ولعل كتاب مؤسس مدرسة شيكاغو تشارلز ميريام الموسوم (صناعة المواطنين: دراسة مقارنة لطرق التدريب على المواطنة) والمنشور عام 1931م من أول الدراسات الحديثة التي اهتمت بالمضامين والأبعاد السياسية لهندسة الخصائص الاجتماعية الفردية والاجتماعية، وأسهمت هي واللاحق من مثيلاتها في الدفع بمفهوم التنشئة للحلول محل مفهوم التربية في حدود العقد الثالث من القرن العشرين، مثلما تتطلع هذه الدراسة ومثيلاتها لأن تدفع بمفهوم (الهندسة الاجتماعية) للحلول محل مفهوم التنشئة مستقبلا. وتَبع ذلك إسهام أكثر تقدما على هذا الطريق، تمثل في كتاب هربرت هايمان الموسوم (التنشئة السياسية: دراسة لسيكولوجية السلوك الإنساني) المنشور عام 1959م، والذي صاغ فيه واستخدم لأول مرة مصطلح (التنشئة السياسية)، فاتحا الطريق أمام انتشاره وحلوله في التداول محل مفهوم التربية السياسية القديم، لتتابع منذ ذلك الحين الدراسات، وما تزال، حول التنشئة السياسية، وتزداد كل يوم درجة تميزها واستقلالها ووضوحها، وتتعدد بشأنها المفاهيم وتختلف الآراء بتعدد دارسيها واختلاف آرائهم بشأنها (Sills. 1968. P.552؛ داوسن وآخرون. 1998. ص ص20-21؛ المنوفي. 1974. ص175).

ولكن هايمان، وإن كان أول من صاغ مصطلح (التنشئة السياسية)

واستخدمه، يعرّفه تعريفا شديد العمومية من حيث إنه يعني لديه: "تعلُّمُ الفرد للأنماط الاجتماعية بواسطة مختلف المؤسسات الاجتماعية لمساعدته على التعايش مع مجتمعه سلوكيا ونفسيا" (Hyman. 1959. P. 25)، إذ لا يتضمن هذا التعريف أية إشارة واضحة لا للمضامين ولا الأبعاد ولا المقاصد السياسية للتنشئة السياسية، والمتمثلة في توافق الإنسان وتكيفه مع مجتمعه من منظور أفكاره وقيمه وسلوكياته ذات الصلة بحكم المجتمع وإدارة الشأن العام واتخاذ القرارات بخصوصه داخل السلطة الحاكمة وخارجها. ويبدو أن التعريف الأكثر تحديدا ووضوحا للتنشئة السياسية، هو تعريف فريد جرينشتاين لها في الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية بأنها: "التلقين المتعمد للمعلومات والقيم والسلوكيات السياسية بواسطة وكلاء مسئولين عن ذلك رسميا، والمفهوم الأوسع يتضمن كل تعليم سياسي رسمي أو غير رسمي، مقصود أو غير مخطط، في كل مرحلة من دورة الحياة، ويتضمن ليس فقط التعليم السياسي الصريح ولكن أيضاً التعليم غير السياسي الذي يؤثر في السلوك السياسي، مثل تعليم الاتجاهات الاجتماعية والخصائص الشخصية الوثيقة الصلة بالسياسة" (Sills. 1968. P. 551). وعرّف داوسن وجماعته التنشئة السياسية على مستويين سياسيين، فهي على المستوى السياسي الجماعي: "العملية التي يكتسب المواطنون من خلالها وجهات نظرهم السياسية والتي يترتب عنها تجمع مجموعة من النتائج لها أثرها على الحياة السياسية لأمة ما"، وهي على المستوى السياسي الفردي: "العمليات التي يكتسب الفرد من خلالها توجهاته السياسية الخاصة، معارفه، مشاعره، وتقييماته لبيئته ومحيطه السياسي"، وينتهي المنظور الشامل الذي يجمع بين هذين المستويين إلى جعل التنشئة السياسية شكلا خاصا من أشكال ظاهرة التنشئة العامة، يتضمن في آن واحد ما تنقله قنوات السياسة إلى الفرد، واستجابات الفرد لها وتنميته لقدراته الذاتية (داوسن وآخرون. 1998. ص32، ص55، ص ص56-57). ورأى ديفيد إيستون وروبرت هيس أن التنشئة السياسية هي: العملية التي يستخدمها النظام السياسي لتعليم جيله الناشئ سياسيا، بنقل بعض من تراثه السياسي عن طريق الوعي أو الحدس إلى أعضاء المجتمع البالغين، أو العمل على خلق تراث جديد لهم حتى يتمكن النظام الذي يشهد مرحلة تحول جدية من توقع التأييد مستقبلا (داوسن وآخرون. 1998. ص24).

وعالج ألموند وبويل ومندت التنشئة الاجتماعية من منظور الوظائف الأساسية لأي نظام سياسي، بوصفها ثالث تلك الوظائف إلى جانب وظيفتيه الأخريين: التجنيد والاتصالات، وأن التنشئة السياسية جزء من التنشئة التي تعني لديهم: "الطريقة التي يكتسب الأطفال من خلالها قيم واتجاهات مجتمعهم، أما التنشئة السياسية فهي ذلك الجزء من هذه العملية الذي يقوم بتشكيل الاتجاهات السياسية" (ألموند وآخرون، 1996. ص34، ص87). ويُنسب إلى ألموند منفردا، تعريف آخر للتنشئة السياسية يصفها بأنها "عملية توصيل للثقافة السياسية، وبالتالي تكون نتيجتها الطبيعية وجود مجموعة من الاتجاهات والمدارك ومعايير القيم والأحاسيس تجاه النظام السياسي وأدواره المختلفة وشاغلي هذه الأدوار، كما أنها تتضمن الإلمام بالقيم المؤثرة والمشاعر تجاه مدخلات المطالب إلى النظام ومخرجاته السلطوية" (داوسن وآخرون. 1998. ص ص24-25). ويقول روبرت ليفن إن التنشئة السياسية هي "اكتساب الفرد للاستعدادات السلوكية اللازمة لاستمرار أداء الجماعات والنظم السياسية للوظائف الضرورية للحفاظ على وجودها" (المنوفي. 1974. ص176). ويرى كينيث لانجتون في التنشئة السياسية "العملية التي يتم بواسطتها نقل المجتمع لثقافته السياسية من جيل إلى جيل" (Langton. 1969. P. 4). ويعتقد فيليب برو أن التنشئة السياسية تشير إلى "سيرورة ترسيخ المعتقدات والتمثلات المتعلقة بالسلطة (بُعد عامودي) وبمجموعات الانتماء (بُعد أفقي)" (برو. 1998. ص199). ويذهب نورمان أدلر وتشارلز هارنجتون إلى أنها "عملية تعلم القيم والاتجاهات السياسية والأنماط الاجتماعية ذات المغزى السياسي، عن طريق الأسرة والمدرسة، والتفاعل مع السلطة والمواقف السياسية المختلفة" (Adler & Harrington. 1976. P. 70).

وعرّف كمال المنوفي التنشئة السياسية بأنها "تلقين لقيم سياسية ولقيم اجتماعية ذات دلالة سياسية" (المنوفي. 1980. ص33)، وعرّفها أحمد بدر بأنها "العملية التي تؤدى إلى التشريب والتلقين المقصود للمعلومات السياسية والقيم والممارسات الفعلية وذلك عن طريق الهيئات التعليمية المسئولة عن ذلك بصورة رسمية" (بدر. 1977. ص155). ورأى فيصل السالم أنها "العملية التي يكتسب بها الفرد الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي تتعلق به كعضو في نظام

سياسي واجتماعي معين وتتعلق به كمواطن داخل هذا النظام" (السالم. ب ت. ص ص20-21). وذهبت هبة رءوف عزت إلى أن التنشئة السياسية هي "تعليم القيم والتوجهات السياسية بواسطة أدوات التنشئة كالأسرة والمدرسة وجماعات الأصدقاء ووسائل الإعلام، وهي العملية التي يتم من خلالها نقل الثقافة السياسية للمجتمع من جيل إلى جيل وترتبط كمفهوم بمفاهيم أخرى مثل الشرعية السياسية والهوية والولاء والمواطنة وتهدف لتحقيق الاستقرار في العلاقة بين الشعب والدولة" (عزت. 2001. ص ص206-207). ونظرت ثناء فؤاد عبدالله إلى التنشئة السياسية على أنها "عملية التعلم التي تنتقل من خلالها المعايير والقيم وأنماط السلوك السياسي من جيل إلى آخر"، ولهذه العملية في رأيها بعدان أساسيان:

- **البعد الأول**: عملية التعلم التي تؤكد أصل التوجهات السياسية للفرد وتطوره (بمعنى تطور قدرة الطفل على فهم العالم السياسي).

- **البعد الثاني**: عملية انتقال الثقافة أي انتقال المعايير السياسية وأنماط السلوك السياسي من أجهزة التنشئة إلى الطفل.

لذلك فإنها تعتقد أن عملية التنشئة، إما أن تكون وسيلة للمحافظة على استمرارية الثقافة السائدة، أو أن تكون وسيلة لتحقيق التغيير الاجتماعي والسياسي في المجتمع (عبدالله. 1997. ص334).

ورأى أحمد جمال الظاهر أن المعنى الواسع للتنشئة السياسية يشير إلى: "تعلّم القيم السياسية بواسطة أدوات التنشئة كالأسرة والمدرسة والأصدقاء ووسائل الإعلام المختلفة من صحافة وتلفاز وغيرها" (عزت. 2001. ص409).

وعرّف محمود حسن إسماعيل التنشئة السياسية بأنها: "تطبيع الفرد اجتماعيا، وأنها تشمل أيضاً نقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وعملية النقل تتضمن بناء المواطن والأمة والدولة وهو لب اهتمام علم السياسة"، واقترح توزيع تعريفات التنشئة السياسية على اتجاهين (إسماعيل. 1997. ص ص21-22):

- الاتجاه الأول: ويشمل التعريفات التي تعدّ التنشئة السياسية عملية يتم

بموجبها تلقين الأطفال القيم والمعايير والأهداف السلوكية المستقرة في ضمير المجتمع بما يضمن بقاءها واستمرارها عبر الزمان، ويُدرج ضمنه كل من هربرت هايمان وفريد جرينشتاين وكينيث لانجتون.

- الاتجاه الثاني: ويشمل التعريفات التي تعدّ التنشئة السياسية عملية تدرجية يكتسب الفرد بواسطتها هويته الشخصية التي تسمح له بالتعبير عن ذاته وقضاء مطالبه بالطريقة المناسبة له، ويرتبط بهذا الاتجاه النظر إلى التنشئة كمؤشر لتعديل الثقافة السياسية السائدة في المجتمع أو خلق ثقافة سياسية جديدة تراها النخبة السياسية الحاكمة ضرورية للعبور بالمجتمع من التخلف إلى التقدم، ويُدرج ضمنه كل من نورمان أدلر وتشارلز هارنجتون.

ولكن قراءة التعريفات السابقة واتجاهاتها هذه، تبيّن إمكانية توزيعها على ثلاثة اتجاهات أساسية هي:

- **الاتجاه الأول**: ويشمل التعريفات التي تعدّ التنشئة السياسية عملية تعليم أو تلقين أو نقل للأفكار والقيم والسلوكيات السياسية من طرف أساس فاعل/ معلم/ ملقن/ ناقل (المجتمع ومؤسساته) إلى طرف فرعي منفعل/ متعلم/ متلقن/ منقول إليه (الأفراد والجماعات).

- **الاتجاه الثاني**: ويشمل التعريفات التي تعدّ التنشئة السياسية عملية تعلم أو تلقن أو اكتساب ذاتي للأفكار والقيم والسلوكيات السياسية، يقوم بها طرف أساس فاعل/ متعلم/ متلقن/ متلقي هو الأفراد والجماعات الذين يحصلون وفقا لهذا الاتجاه على التنشئة السياسية بجهدهم الإرادي الذاتي.

- **الاتجاه الثالث**: ويشمل التعريفات التي تعدّ التنشئة والتنشئة السياسية عملية تفاعلية مركبة يقوم فيها المجتمع بتعليم/ تلقين/ نقل الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية إلى أفراده وجماعاته، محددا منها ما يُعلّمه لهم كما وكيفا وزمنا ووسيلة وأسلوبا، مثلما أنها أيضاً عملية يقوم فيها الأفراد والجماعات بتعلم/ تلقن/ اكتساب الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية التي يتلقونها من مجتمعهم بفعل إرادي ذاتي منهم، يعيدون به وفيه صياغة وفهم وتطبيق ما تعلموه وتلقنوه وفقا لقدراتهم وخصائصهم الموروثة ومعارفهم وتجاربهم وخبراتهم المكتسبة بما يجعل التنشئة والتنشئة السياسية التي يتلقونها عملية تفاعلية،

تختلف مكتسباتهم منها واستجاباتهم لها جزئيا أو كليا من شخص إلى آخر وفي الشخص الواحد من حالة لأخرى ومن وقت لآخر.

ويمكن أن نلاحظ على تعريفات التنشئة السياسية، باتجاهاتها المتنوعة هذه، اختلافها حول مسالتين أساسيتين هما:

- أسلوب تنفيذ التنشئة السياسية، فمن يعرفها بأنها تعليم (تلقين) وإكساب، ينظر إليها على أنها تنفذ، أو يفترض أن تنفذ، بأسلوب القسر والإرغام، ومن يعرفها بأنها تعلم واكتساب، ينظر إليها على أنها تنفذ، أو يفترض أن تنفذ، بأسلوب الاختيار الطوعي والإرادة الذاتية، دون أن يمنع ذلك تداخل الأسلوبين (التعليم والتعلم، والإكساب والاكتساب) في كل حالة ولو بنسب متفاوتة. وكان إميل دوركهايم من أوائل من تنبهوا إلى الأسلوب القسري الإرغامي للتنشئة الاجتماعية، حين رأى فيها عملية سلطوية، تمكّن المجتمع من تحقيق الاستقرار والاستمرار والتجانس، بنقل القواعد التي تحكم المجتمع إلى الفرد، وهو ما ينطبق على التنشئة السياسية أيضاً وحتما، بحكم انطباقه على إطارها العام التنشئة الاجتماعية.

- دور أو وظيفة التنشئة الاجتماعية عامة، والتنشئة السياسية خاصة، في النظم الاجتماعية والسياسية، حيث يعرفها البعض بأنها أداة للحفاظ على النظامين الاجتماعي والسياسي، بتعليم أو تعلم الأفراد الثقافة السياسية السائدة في المجتمع والمؤيدة للنظام السياسي، ويعرفها غيرهم بأنها أداة للتنمية السياسية المفتوحة على التوجهات والاحتمالات كلها.

ولا يمنع تعدد مفاهيم التنشئة السياسية وتنوع الاتجاهات التي تتوزع عليها من ملاحظة اتفاقها على أمرين:

- **الأمر الأول**: اتفاق هذه المفاهيم كلها وفي النهاية على مضمون واحد للتنشئة السياسية، ينصب في كل وقت وحال على الصناعة السياسية للإنسان والمجتمع عبر صناعة وإعادة صناعة الثقافة السياسية، دون أن يعني ذلك بالضرورة، صناعة وإعادة صناعة هذه الثقافة بطريقة تطابقية استنساخية بلا تعديل أو تغيير. إذ تفرض حتمية قانون التغيير الاجتماعي، تغييرا موازيا ومساويا في

الثقافة والتنشئة السياسيتين بما يناسب التغيرات الجزئية والكلية الحادثة في الحياتين الاجتماعية والسياسية. وبقدر ما باتت هذه التغييرات ملحوظة ومؤكدة في المجتمعات الحديثة، فقد أصبحت أيضاً حتمية ومستمرة ومتزايدة في المجتمعات المعاصرة، بفعل ما تعيشه من مؤثرات السيولة والاتساع والكثافة والتداولية المعلوماتية، ومن ثم فقد باتت التنشئتان الاجتماعية والسياسية ملزمتين بصناعة وإعادة صناعة الثقافة السياسية للمجتمع بالقدر المناسب من التغيير اللازم أيضاً لضمان استمرار وتطور قدرة هذه الثقافة والتنشئة وفاعليتهما بما يناسب حجم وطبيعة التغيرات الاجتماعية والسياسية التي تشهدها الحياة المعاصرة. وإذ تدعي الأنظمة السياسية في المجتمعات كلها، ارتباطها بأنظمتها الاجتماعية، وانبثاقها منها، وتعبيرها عنها، فإن ذلك يفترض، ويستدعي، قدرا من الانسجام والتكامل بين التنشئتين الاجتماعية والسياسية في هذه المجتمعات، بأن تكون التنشئة السياسية جزءا من التنشئة الاجتماعية، متوافقا معها، ومتمما لها، وتكون الخصائص العامة للتنشئة الاجتماعية حاضرة وفاعلة في التنشئة السياسية من حيث:

- **استهداف التنشئة السياسية** إكساب الإنسان واكتسابه للثقافة السياسية لمجتمعه ونظامه السياسي بكل ما تتضمنه من أفكار وقيم وسلوكيات، سياسية أو ذات بعد سياسي، عبر عملية تدرجية ومتكاملة ومستمرة منذ الطفولة وحتى الشيخوخة.

- **استهداف التنشئة السياسية** انسجام وتكامل الثقافتين السياسيتين الفردية والاجتماعية، تأسيسا لانسجام وتكامل السلوكيين السياسيين الفردي والاجتماعي، لتكون التنشئة السياسية في المجتمعات الديمقراطية، تنشئة ديمقراطية، تستهدف صناعة مواطنين ديمقراطيين، والعكس صحيح.

- **استهداف التنشئة السياسية** تكيف أو تكييف الفرد، ومن ثم المجتمع، مع نظامه السياسي، وانتماءه له، وتفاعله معه ايجابيا، عبر تزويد الفرد والمجتمع بالحمولة الفكرية والقيمية والسلوكية للثقافتين الاجتماعية والسياسية بالشكل الذي يجعل منها المحدد الأساس للأفعال وردود الأفعال السياسية، السلبية والايجابية، على المستويين الفردي والاجتماعي.

- **الأمر الثاني**: اتفاق هذه المفاهيم كلها وفي النهاية على رؤية مركبة مرتين:

- المرة الأولى: لأنها تجمع بين عمليتي التنشئة الاجتماعية ذات المضامين السياسية العامة غير المباشرة، والتنشئة السياسية ذات المضامين السياسية الخاصة المباشرة.

- المرة الثانية: لأنها تجمع بين تعليم الأفراد وتعلّمهم، أو تلقينهم واكتسابهم، للأفكار والقيم والسلوكيات السياسية، وبين تعزيز ما تعلّموه منها وترسيخه لديهم، أو تعديله وتغييره. ومن ثم، فستكون أبرز خصائص التنشئة السياسية أنها:

- **عملية مستمرة ودائمة** لتوريث الثقافة السياسية والاجتماعية ذات الأبعاد والانعكاسات السياسية للأجيال الجديدة.

- **عملية مستمرة ودائمة** لتغيير الثقافة السياسية والاجتماعية ذات الأبعاد والانعكاسات السياسية عند الأجيال القديمة.

- **عملية مستمرة ودائمة** لترسيخ وتعزيز الثقافة السياسية والاجتماعية ذات الأبعاد والانعكاسات السياسية بعد توريثها للأجيال الجديدة.

- **عملية مستمرة ودائمة** لترسيخ وتعزيز الثقافة السياسية والاجتماعية ذات الأبعاد والانعكاسات السياسية بعد تغييرها عند الأجيال القديمة.

وإذا كان جوهر عملية التنشئة هو هندسة الأفكار والقيم والسلوكيات الاجتماعية عامة وتوجيهها، فسيكون جوهر عملية التنشئة السياسية هو هندسة الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية خاصة وتوجيهها، وليس المستهدف هنا والمقصود من التنشئة السياسية، هندسة أية أفكار وقيم وسلوكيات سياسية، بل هندسة أفكار وقيم وسلوكيات سياسية محددة بذاتها ولها مواصفاتها وأسسها وتوجهاتها الخاصة. وبقدر ما يؤسس ذلك لتأكيد الصلة بين التنشئتين الاجتماعية السياسية من جهة والسياسة من جهة ثانية، فإنه يؤسس لتماثل خصائصهما العامة أيضاً، دون أن يمنع هذا التماثل، اختلاف التنشئة السياسية عن التنشئة الاجتماعية وتمايزها عنها بوصفها شكلا مفاهيميا نظريا وتطبيقيا عمليا فرعيا

منها، يتخصص حصرا في صناعة الخصائص السياسية، العامة المباشرة والخاصة غير المباشرة، لأفراد المجتمع وجماعاته، بتعليمهم وتعلمهم، أو تلقينهم واكتسابهم، الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية، وتعزيز وترسيخ ما تعلموه منها، أو تعديله جزئيا أو تغييره كليا، لجعلهم كائنات اجتماعية-سياسية، تتخذ موقفا محددا من النظام السياسي الحاكم في مجتمعها، وتتفاعل معه تبعا لطبيعة هذا الموقف، بما يهدف في النهاية لضمان استمرار واستقرار الحياة السياسية فرديا ومجتمعيا، أو تغييرها جزئيا أو كليا. وكانت الحاجة لصناعة أسس وخصائص واتجاهات محددة ومرغوبة للتفكير والسلوك الإنسانيين، هي العامل الذي وجه الأنظار إلى الاهتمام بالتربية والتربية السياسية ابتداء، ثم التنشئة والتنشئة السياسية لاحقا، ثم الهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية انتهاء، لتزويد الأفراد والجماعات بما هو لازم ومرغوب على مستوى النظامين الاجتماعي والسياسي من هذه الأشكال والاتجاهات الفكرية والقيمية والسلوكية السياسية، وأدى هذا الاهتمام إلى اتجاه جانب من علم السياسة إلى دراسة موضوع صناعة الشخصية السياسية الإنسانية، أو ما يسمى أيضاً الذات السياسية الإنسانية التي تعرّف بأنها: "مجموعة الاستجابات الديناميكية والمنظمة والدائمة والمثارة عادة بمنبه سياسي"، أو تعرف أيضاً وبشكل أكثر دقة بأنها: "مجموعة التوجهات التي تتكون عند الفرد نحو العالم السياسي..يكتسبها الفرد من خلال عملية التنشئة السياسية" (علي. 2003. ص ص130-131).

وحيث إن التنشئة الاجتماعية عامة، والتنشئة السياسية خاصة، هما وسيلتا صناعة الأفراد والمجتمعات صناعة تأسيسية تكوينية، فإنهما ستكونان أيضاً، وكما سبق القول، وسيلتا تعديل هذه الصناعة جزئيا أو تغييرها كليا عبر التغيير الجزئي أو الكلي للثقافة الاجتماعية والسياسية غير المرغوبة في المجتمع، وخلق ثقافة جديدة مرغوبة، ذات طبيعة مختلفة، كما هو التوجه المعاصر في الكثير من المجتمعات المتخلفة إلى خلق وتبني ثقافة مدنية متحضرة وديمقراطية للعبور بالمجتمع إلى التقدم. وبسبب الدور المهم الذي تضطلع به التنشئة السياسية في ذلك، تحاول الأنظمة السياسية كلها وعلى اختلاف أنواعها وتوجهاتها، ديمقراطية كانت أو استبدادية، أن تمارسها على الفرد لتلقينه الأفكار والقيم التي تحدد توجهاته ومواقفه التي تحدد بدورها سلوكه السياسي

الذي يلعب دورا في فاعلية الفرد السياسية في المجتمع، فإن الأنظمة السياسية الحاكمة كلها، تلجأ عادة إلى جعل أفكارها وقيمها وسلوكياتها مقبولة ومشروعة لدى شعوبها. وحيث إن التنشئة السياسية عملية تأهيلية وتعليمية وتثقيفية يخضع لها الفرد لتفعيل دوره السياسي في المجتمع، لذلك، ينبغي أن تشترك مؤسسات المجتمع المدني في تحمل جانب من المسؤولية عنها، كونها مؤسسات مجتمعية مستقلة، بما يؤهلها للتعاطي مع هذه المسؤولية في إطار علاقتها بالمجتمع والسلطة السياسية، بشكل مواز ومواز لتعاطي السلطة الحكمة ومؤسساتها معها، وهي مدعوة للقيام بهذا الدور بحرص وجدية وفاعلية، لأن تخليها عنه، وحتى تقصيرها فيه، سيؤدي في ظل التنافس السياسي الحاد بين القوى السياسية لأسباب طائفية متنوعة (قومية أو دينية أو مذهبية أو ثقافية) إلى ترويج وترسيخ ثقافة عصبوية وتعصبية، تتركز على الذات، وتقصي الآخر، حتى الداخلي الوطني، إن لم تنكر حقوقه بل ووجوده كليا. ولا بد أن يؤدي ذلك في النهاية إلى انحرف مسارات التنشئة السياسية عن الأفكار والقيم والسلوكيات الوطنية العامة إلى نقائضها الطائفية التي تمزق اللحمة الاجتماعية، وتحطم الثوابت الوطنية، وتضعف الولاء للوطن، بما يُدخل البلاد في حالة من عدم الاستقرار السياسي والأمني الذي يمكن أن تعمل بعض أطرافه الداخلية، والخارجية أيضاً، على كسبه عبر تحويله إلى عدم استقرار اجتماعي، بما يمهد الطريق في النهاية للعنف السياسي وحتى الاجتماعي.

وإذا كانت للتنشئة السياسية، وبحكم طبيعتها وأهدافها السياسية التخصصية، وجهة غائية أساسية واحدة، فإن هذه الوجهة تظهر في شكلين تطبيقيين مستقلين دائما، ومتوافقين أو متعارضين تبعا لدرجة شرعية النظام السياسي، ويجري تنفيذهما بأسلوب مباشر أو غير مباشر، وبطرق علنية أو سرية، وهما:

- **الشكل التطبيقي الغائي الحكومي**: ويرتبط بحاجة كل نظام سياسي إلى صناعة أفراد المجتمع وإعدادهم وتأهيلهم بالصورة التي تضمن توافقهم وتعاطيهم معه إيجابيا كما هو الحال مع الأنظمة الاجتماعية الفرعية الأخرى كلها، الأخلاقية والدينية والاقتصادية...الخ التي تحتاج كلها لمثل هذه التنشئة المتخصصة.

- **الشكل التطبيقي الغائي المجتمعي**: ويرتبط بحاجة القوى الاجتماعية عامة والاجتماعية-السياسية كلها خاصة إلى صناعة أفراد المجتمع وإعدادهم وتأهيلهم بالصورة التي تضمن تعارضهم أو توافقهم مع النظام السياسي تبعا لتقدير هذه القوى لدرجة شرعيته، ومن ثم تعاطيهم معه سلبا أو إيجابا تبعا لطبيعة تلك الصناعة وأهدافها، تأييدا لأفكاره وسياساته ودعما لاستمرارها، أو معارضة لها، وسعيا لتغييرها، أو تغييره كليا والحلول محله في أحيان أخرى.

ويتأكد وجود هذين الشكلين التطبيقيين المتخصصين للوجهة الغائية العامة للتنشئة السياسية، حين نلاحظ أن هذه الوجهة، مشروع تشترك في تبنيه القوى ذات الصلة بالشأن السياسي والمهتمة به سواء كانت داخل السلطة الحاكمة أو خارجها، حيث تصمم كل واحدة من هذه القوى مشروعها الخاص للتنشئة السياسية، وتنفذه عبر نشاطات مجتمعية خاصة عندما تكون خارج السلطة، وتصممه وتنفذه عبر نشاطات حكومية عامة، تتجسد في تشريعات وقوانين وأنظمة وبرامج تطبيقية عندما تكون داخل السلطة. ويغلب على تصميم وتنفيذ الشكل السلطوي لمشاريع ونشاطات التنشئة السياسية، حاله في ذلك حال المشاريع السلطوية كلها، طابع الخضوع للقواعد الدستورية والقانونية، والتسلسل المؤسسي الهرمي، والتتابع الزمني المحدد وفقا لاشتراطات هذه السلطة وقيودها، والخاضع لما تتعرض له في إطار بيئتيها الداخلية والخارجية (الإقليمية والدولية) من ضغوط ومطالب متعددة ومتنوعة، مباشرة وغير مباشرة، ظاهرة وخفية، عامة وخاصة، مستمرة ومؤقتة، تتلقاها هذه السلطة كمدخلات لا بد لها من التعامل معها إما بالرفض أو الاستجابة، أو بمزيج مركب من الاثنين معا برفض بعض عناصرها والاستجابة لبعضها الآخر، وهذا هو الأساس الذي أقام عليه ديفيد إيستون أنموذج المدخلات-المخرجات الذي اقترحه لتحليل النظم السياسية. ويشترط تصميم وتنفيذ مشاريع التنشئة السياسية عادة، الحكومية منها والمجتمعية، وجود طرفين، أولهما الأفراد البالغون القائمون على تصميم وتنفيذ تلك المشاريع، وثانيهما الأفراد (الصغار واليافعون والبالغون) الذين يكونون موضوع التنشئة السياسية وهدفها. ويتأكد أيضاً ارتباط التنشئة السياسية بالسلطة ومقتضيات إدارتها إذا ما تذكرنا أن "استمرار أية دولة يبدو وكأنه مرتبط

أكثر فأكثر بمستوى تكون السكان..زد إلى ذلك أن السعي وراء الهيمنة ليس غريبا عن هذا الواقع" (لوغران. 1990. ص24)، لذلك تنعكس الاحتياجات والأهداف والقدرات السلطوية بشكل كبير وعميق على مشاريع التنشئة الاجتماعية عامة والتنشئة السياسية خاصة وعلى الآماد القريبة والمتوسطة والبعيدة، وتتغير تلك المشاريع أو تزول بتغير أو زوال تلك الاحتياجات والأهداف والقدرات.

ويصلح ما تقدم من أسس وأسباب التماثل التطابقي بين التربية والتنشئة عامة، لإثبات تماثلين تطابقيين آخرين أيضاً هما:

- التماثل التطابقي العام بين التربية والتربية السياسية من جهة، والتنشئة والتنشئة السياسية من جهة ثانية، من حيث إنهما تمثلان نقطة التقاء وتفاعل بين العلوم، فمثلما كانت التربية والتربية السياسية بالأمس حقلا مشتركا من الناحية الأكاديمية بين علم صناعة الإنسان وعلم السياسة (السياسة)، فقد أصبحت التنشئة والتنشئة السياسية اليوم حقلا مشتركا من الناحية الأكاديمية بين هذين العلمين ونقطة التقاء بينهما أيضاً. ولا يعني الاستقلال النظري والعملي للتنشئة السياسية عن التنشئة الاجتماعية وبأي حال من الأحوال، انعدام الصلة المباشرة أو غير المباشرة بين التنشئة وبرامجها ومؤسساتها ونشاطاتها العامة والمتخصصة غير السياسية من جهة، وبين السياسة وأفكارها ومؤسساتها ونشاطاتها الفرعية المتخصصة من جهة ثانية، لأن الأولى فرع من الثانية، ونوع من أنواعها النظرية والعملية المتخصصة، ولأن التقاء المفهومين الاجتماعي والسياسي معا وكما يقول أحد الباحثين: "التقاء ذو علاقة لا انفصام بينهما، إذ يؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر" (الظاهر. ب ت. ص391). وبذلك، سيكون طبيعيا، بل وحتميا أيضاً أن يؤدي التقاء التربية بالسياسة في الماضي إلى ظهور التربية السياسية، ويؤدي التقاء التنشئة بالسياسة في الحاضر إلى ظهور التنشئة السياسية، ويؤدي التقاء الهندسة الاجتماعية بالسياسة في الحاضر والمستقبل إلى ظهور الهندسة الاجتماعية-السياسية.

- التماثل التطابقي الخاص بين التربية السياسية والتنشئة السياسية، بحيث ينطبق كل ما قيل عن البعد السياسي للتربية والتربية السياسية، وبشكل تام، على

التنشئة والتنشئة السياسية اللتين كانتا وما زالتا وستكونان دائما مرتبطتين بأفكار وقيم وسلوكيات سياسية تعملان من أجلها وفي حدودها، وبالانسجام والتكامل معها لتشكيل الأجيال الجديدة، وإعادة تشكيل الأجيال القديمة، وفقا لها وبما يعكس الارتباط الوثيق والعلاقة الأكيدة بين التنشئة والسياسة سواء بالإيجاب (الموالاة) أو بالسلب (المعارضة). إذ تمثل الصناعة الاجتماعية للأفراد، والصناعة السياسية لهم، عامل الارتباط الأساس بين التربية والسياسة في الماضي، وبين التنشئة والسياسة في الحاضر، فالصناعة السياسية للأفراد، ما هي إلا: "عملية تعلم، تُمكّنُ الفرد من أداء ادوار اجتماعية معينة في ضوء مفاهيم وقيم ومبادئ واتجاهات محددة، سواء على مستوى السلوك السياسي المحلي أو العالمي" (علي. 2003. ص107). وتتميز هذه العملية بأنها: "عملية مستمرة لا تتوقف إلا بنهاية حياة الفرد، كما أنها عملية مرنة بعيدة كل البعد عن الجمود والتزمت، بحيث أصبح المعيار الذي تقاس به درجة الاستقرار لنظام سياسي معين هو مدى ما تتمتع به وسائطه المستخدمة في التشكيل الاجتماعي السياسي من مرونة واعتماد متبادل بدرجة تسمح بتحقيق التغير السلمي عند الضرورة..لأن النظام السياسي يشكّل ويوجّه، ليس فقط على أساس ما يؤمن به أعضاء التنظيم من معتقدات ومبادئ، وإنما أيضاً على أساس الطريقة التي يتعلم بها الأفراد ويغيرون معتقداتهم" (علي. 2003. ص ص114-115).

ويقدم سعيد إسماعيل علي ومحمود حسن إسماعيل دليلا آخر على صحة فكرة التماثل التطابقي العام بين التربية والتنشئة من جهة، وبين التربية السياسية والتنشئة السياسية من جهة ثانية، بما يوفر دليلين على صحة فكرة التماثل التطابقي بينهما وبين الهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية، وهذان الدليلان هما:

- **الدليل الأول**: مماثلتهما الكاملة بين التربية والتنشئة السياسية فيما يسميه الأول مستويات التربية المتمثلة عنده في (علي. A.1995 ص14):

"المستوى الأول: مستوى الوعي والإدراك المعرفي.

المستوى الثاني: مستوى العاطفة والوجدان.

المستوى الثالث: مستوى الحركة والنزوع والمهارة"

وما يسميه الثاني أبعاد التنشئة السياسية وهي عنده (إسماعيل. 1997. ص ص25-27):

- البعد المعرفي الإدراكي (الفكري)
- البعد الوجداني العاطفي (القيمي)
- البعد السلوكي التطبيقي

- **الدليل الثاني**: مماثلتهما الكاملة بين عناصر ومكونات هذه المستويات-الأبعاد، إلا فيما يؤكد عليه الأول ويُبرزه من عناصرها ومكوناتها الاجتماعية العامة، وما يؤكد عليه الثاني ويُبرزه من عناصرها ومكوناتها السياسية الخاصة التي يمكن ملاحظتها فيما يلي:

1. **مستوى الوعي والإدراك المعرفي أو البعد المعرفي الإدراكي (الفكري)**: ويتمثل في الأفكار والمعارف والمعلومات **السياسية** وغير السياسية التي تصنع **الفكر السياسي** للأفراد، وتطور مهاراتهم المعرفية الإدراكية الضرورية لفهم **الأفكار والأحداث السياسية** والحكم عليها وتقويمها، ومن ثم تحدد طبيعة سلوكياتهم وتوجهاتها.

2. **البعد الوجداني العاطفي (القيمي)**: ويتمثل في القيم الوجدانية العاطفية التي تصنع **معتقدات الشرعية والولاء** لدى الأفراد وتفسرها والتي تختلف عادة جزئيا أو كليا من مجتمع لآخر وفي المجتمع الواحد من عصر لآخر، ويكون تغيير هذه القيم عادة أصعب وأبطأ من تغيير الأفكار والمعارف والمعلومات.

3. **البعد السلوكي التطبيقي**: ويتمثل في المهارات السلوكية العملية التي يتم تعليمها للأفراد والجماعات لتأمين مشاركتهم في النشاطات الاجتماعية عامة **والسياسية** خاصة، وتعدّ من **حقوق المواطنة وحرياتها**، حيث يشارك المواطن في **الحياة السياسية** عادة عبر **سلوكيات سياسية عملية مباشرة كتقلد منصب سياسي أو عضوية حزب أو الترشيح للانتخابات أو التصويت أو مناقشة القضايا العامة والاشتراك في الحملات السياسية**. ولا تُعد هذه السلوكيات العملية سمة طبيعية يولد بها الإنسان أو يرثها، وإنما هي خبرات ومهارات مكتسبة يتعلمها بتفاعله

مع الأفراد والجماعات المرجعية الأولية والثانوية. ولا يقتصر **البعد السلوكي للتنشئة السياسية** على تعليم الأفراد والجماعات وتعلمهم لسلوكيات **المشاركة السياسية** وإكسابهم واكتسابهم لمهاراتها وخبراتها العملية فحسب، بل ويشمل أيضاً حثهم على ممارسة ما تعلموه واكتسبوه من تلك السلوكيات من جهة، وزيادة نسبة ما يمارسونه منها ورفع مستوى فاعليته من جهة ثانية.

وبقدر ما أن للارتباط الوثيق والقديم بين التربية والتربية السياسية أسبابه العامة والخاصة التي تقدم عرضها من قبل، فإن للارتباط الأكيد والوثيق اليوم بين التنشئة الاجتماعية والتنشئة السياسية أسبابه الخاصة والعامة أيضاً، وتشمل أسباب هذا الاتصال كلا من:

الأسباب العامة المتمثلة في:

1. إن ما هو سياسي ليس فقط جزءً أساسيا مما هو اجتماعي وعنصرا ملازما له دوما حتما، ولكنه أيضاً الجزء المسيطر عليه والمتحكم به على كل حال.

2. إن التنشئة الاجتماعية هي الأصل الذي تتفرع عنه التنشئة السياسية وتُشتق منه.

3. إن التنشئة الاجتماعية والتنشئة السياسية تتطابقان تماثليا من حيث وحدة الموضوع والأداة والمضمون والهدف والوسائل والأساليب والمؤسسات، مع اختصاص التنشئة السياسية بهدف تكوين الرعايا/المواطنين أو الحكام والمحكومين وإعدادهم وتأهيلهم، وتعليم أجيالهم المختلفة الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية، وبقدر مسؤوليتها أيضاً وفي الوقت ذاته عن تكوين وإعداد وتأهيل الأفكار والقيم والسلوكيات الاجتماعية-السياسية للأجيال القادمة.

الأسباب الخاصة المتمثلة في:

- إن أفكار التنشئة وتطبيقاتها الاجتماعية والسياسية على حد سواء تعبر عن أفكار السلطة الحاكمة وقيمها وأهدافها.

- إن أفكار التنشئة وتطبيقاتها الاجتماعية والسياسية المعبرة عن أفكار

السلطة الحاكمة وقيمها وأهدافها تتجسد في تشريعات وقوانين وأنظمة وتعليمات تصدرها هذه السلطة.

- إن أفكار التنشئة وتطبيقاتها الاجتماعية والسياسية المعبرة عن أفكار السلطة الحاكمة وقيمها وأهدافها، والمتجسدة في تشريعاتها وقوانينها وأنظمتها، تُنَفذها مؤسسات هذه السلطة ووكلاؤها وبطرق توافق اشتراطاتها وتستجيب لمتطلباتها.

- إن أفكار التنشئة وتطبيقاتها الاجتماعية-السياسية المعبرة عن أفكار السلطة الحاكمة وقيمها وأهدافها تخضع للضغوط والمطالب المتعددة والمتنوعة، المباشرة وغير المباشرة، الظاهرة والخفية، العامة والخاصة، المستمرة والمؤقتة، التي تتعرض لها كل سلطة حاكمة من بيئتيها الداخلية والخارجية، وتتعامل هذه السلطة معها إما بالرفض أو الاستجابة أو بمزيج مركب من الاثنين معا برفض بعض عناصرها والاستجابة لبعضها الآخر.

- إن أفكار التنشئة وتطبيقاتها الاجتماعية-السياسية المعبرة عن أفكار السلطة الحاكمة وقيمها وأهدافها تمثل شرطا ضروريا لازما لاستقرار واستمرار هذه السلطة على قاعدة الشرعية الاجتماعية.

دون أن ننسى أن جانبا أساسيا من هذه الأسباب الخاصة ينطبق بشكل أو آخر على نشاطات التنشئة والتنشئة السياسية التي تقوم بها القوى الاجتماعية والسياسية المعارضة خارج نطاق السلطة السياسية الحاكمة.

وإذ يجمع بين مفهومي التربية والتنشئة وتطبيقاتهما على المستويين الكلي العام والجزئي الخاص، تماثلهما في استهداف الصناعة الفكرية والقيمية والسلوكية الاجتماعية للإنسان فرديا ومجتمعا، وتماثلهما في الموضوع والأداة والمضمون والوسائل والأساليب والمؤسسات، بما أسس للزعم بتطابقهما تطابقا كاملا وشاملا، واقتراح الإشارة إليهما والتعبير عنهما والدلالة عليهما بوصف واحد مشترك هو (الهندسة الاجتماعية)، فسيجمع بين مفهومي التربية السياسية والتنشئة السياسية وتطبيقاتهما، تماثلهما في استهداف الصناعة الفكرية والقيمية والسلوكية السياسية للإنسان فرديا ومجتمعا، وتماثلهما في الموضوع والأداة

والمضمون والوسائل والأساليب والمؤسسات، بما يؤسس بدوره للزعم أيضاً بتطابق التربية السياسية والتنشئة السياسية تطابقا كاملا وشاملا، واقتراح الإشارة إليهما والتعبير عنهما والدلالة عليهما بوصف واحد مشترك هو (الهندسة السياسية).

ثانياً: البعد الثقافي للهندسة الاجتماعية- السياسية

إذا كان الاقتراح الأول لهذه الدراسة هو أن التربية في الماضي، والتنشئة في الحاضر، هما عملة وعملية واحدة ذات وجهين، تستهدف هندسة أفراد كل مجتمع، عبر تزويدهم بأفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم الاجتماعية، بتوريث ثقافة المجتمع الاجتماعية الكلية لأجياله الجديدة وتعزيزها عندها، أو تعديلها وتعزيزها عند أجياله القديمة، فإن اقتراحها الثاني هو أن التربية السياسية بوصفها جزءا من التربية في الماضي، والتنشئة السياسية بوصفها جزءا من التنشئة في الحاضر، هما أيضاً عملة وعملية واحدة ذات وجهين، تستهدف هندسة أفراد كل مجتمع سياسيا، عبر تزويدهم بأفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم السياسية، بتوريث ثقافة المجتمع السياسية الجزئية لأجياله الجديدة وتعزيزها عندها، أو تعديلها وتعزيزها عند أجياله القديمة. وإذ أسسنا من قبل للقول بالتماثل التطابقي بين التربية والتنشئة من جهة، والهندسة الاجتماعية من جهة ثانية، فسيكون ذلك مسوغا ومؤسسا للقول الآن بالتماثل التطابقي بين التربية السياسية والتنشئة السياسية من جهة، والهندسة السياسية من جهة ثانية. وكان ت. س. إليوت، قد لاحظ في حوالي منتصف القرن العشرين أن بين الثقافة والسياسة ارتباطا وثيقا أساسه: "أن الثقافة تعتبر أداة للسياسة، كما تعتبر من المنافع الاجتماعية التي تعمل الدولة على رعايتها...وينبغي ألا تذهلنا حقيقة أن الثقافة أصبحت، بوجه ما، قسما من السياسة، عن حقيقة أن السياسة كانت في عهود أخرى منشطا يُمارس داخل ثقافة ما وبين ممثلي ثقافات شتى" (إليوت. ب ت. ص99).

ويلاحظ أحد الباحثين أن تعدد واختلاف معاني (الطبيعة السياسية للثقافة) التي تتولى الهندسة الاجتماعية مسؤولية توريثها وتلقينها لمادتها البشرية، لا يمنع من كون الثقافة في النهاية وبشكل أساس ذات طبيعة سياسية، معلنا في هذا

الصدد "أن الثقافات في أحوال كثيرة سياسية وقابلة للمناقشة، بمعنى أنها تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين في أماكن مختلفة" (كرانغ. 2005. ص18). ولعل تعدد واختلاف المعاني السياسية للثقافة بما ينتهي بهذه المعاني وثقافاتها إلى (الصراع من أجل البقاء)، هو جوهر نظرية المجال الحيوي التي تضمنها كتاب (الجغرافيا الأنثروبولوجية) الذي أصدره أواخر القرن التاسع عشر المفكر الألماني (فردريك راتزل1844-1904م) مؤسس علم الجغرافيا السياسية وأبرز رواده، والمتأثر بنظرية داروين التطورية بما انتهى به إلى القول: إن الثقافات تشبه الكائنات الحية من حيث نشأتها وتطورها، ومن ثم من حيث نشأة الصراعات بينها على المجال الحيوي من أجل البقاء والازدهار، وسوف تنتصر في هذا الصراع الثقافات الحية، وتنتشر، وتسيطر، وتُهزمُ فيه الثقافات غير الحية، وتُزاحُ، وتُخضعُ (كرانغ. 2005. ص23)، ويبدو أنها هي ذاتها النظرية التي استعاد عالم السياسة الأمريكي (صموئيل فيلبس هنتنغتون1927-2008م) جوهرها في نظريته الشهيرة عن (صراع الحضارات) الصادرة أولاً في صورة مقالة عام 1993م، ثم في صورة كتاب عام 1996م.

وقد رأى (صادق الأسود) أن (الثقافة السياسية) هي "التوجهات الأكبر التي تترك أثرها في الحياة السياسية بمستوياتها المختلفة"، وأنها فرع من فروع الثقافة، كالثقافة الدينية والثقافة الاقتصادية والرياضية والعلمية، وهي على نوعين هما الثقافة السياسية الشاملة (الوطنية، السائدة، المسيطرة)، والثقافة السياسية الفرعية (العرقية، الدينية، المذهبية، الفئوية، الطبقية، الحزبية) (الأسود. 1991. ص328، ص334)، وأرجع تاريخ ظهور وانتشار مصطلح (الثقافة السياسية) إلى النصف الثاني من عقد الخمسينيات من القرن العشرين، ونسب الفضل في ذلك إلى (لوسيان باي وسيدني فيربا وجابرييل ألموند)، وعدَّهُ من إرهاصات المدرسة السلوكية في علم السياسة (الأسود. 1991. ص2). ويؤكد صحة ذلك، ما ذهبت إليه الآراء القائلة إن تلك الحقبة وما تلاها، شهدت وقوع حدثين أساسيين استدعيا ظهور مفهوم الثقافة السياسية، ومن ثم اكتساحه ميادين الاهتمام والنشاط الإنساني كلها، وتداوله فيها تداولا واسعا، عن علم به أو حتى عن جهل، وهذان الحدثان هما:

- الثورة السلوكية التي آذنت بحدوث "تحول جوهري من دراسة المؤسسات الرسمية إلى دراسة السلوك غير الرسمي الذي يضفي نبض الحياة على هذه المؤسسات. لقد بشر مفهوم الثقافة السياسية بإمكانية توحيد هذا العالم، وعبور الفجوة بين الميكرو/والماكرو في النظرية السياسية، وذلك عن طريق ربط سلوك الأفراد بالنظام الذي يعيشون فيه ويشكلون جزءا منه" (مجموعة. 1997. ص315).

- التجارب الديمقراطية المستجدة والمتعثرة، إن لم نقل الفاشلة، في غالبية المستعمرات التي تحررت وتحولت إلى دول مستقلة، "وهو ما حدا بعالم الاجتماع، إذا، إلى التساؤل عن الأسس الثقافية للديمقراطية، إذ كل نظام سياسي بدا مرتبطا بنسق قيم وتمثلات أي بثقافة مميزة لمجتمع معيّن" (كوش. 2007. ص174).

وعرّف ألموند وبويل ومندت الثقافة السياسية بأنها "توزيع معين للاتجاهات والقيم والأحاسيس والمعلومات والمهارات السياسية، ومثلما تؤثر اتجاهات الأفراد على ما يقومون به، فإن الثقافة السياسية للدولة تؤثر على تصرفات مواطنيها وزعمائها تجاه جميع جوانب النظام السياسي" (ألموند وآخرون. 1996. ص103)، وعرّفها سيدني فيربا بأنها "المعتقدات والقيم والرموز التعبيرية التي تحدد الموقف الذي يحدث في إطاره الفعل السياسي "(Verba. comparative political culture. In; Pye & Verba 1965. P. 513)، وعرّفتها دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية الثقافة السياسية بأنها "مجموعة الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي تنظم وتعطي معنى للنظام السياسي" (I E. 1975. Vol. 13. p. 210)، وعرّفها لوسيان باي بأنها "مجموع الاتجاهات والمعتقدات والمشاعر التي تعطي معنى ونظاما للعملية السياسية، وتضع قواعد مستقرة تحكم سلوك أعضاء النظام السياسي" (Sills. 1968. Vol. 12. P. 218)، ورأى فيها إريك روو "مفاهيم وقيم واتجاهات الأفراد نحو شئون السياسية والحكم" (Row. 1969. p. 12).

ورأى كمال المنوفي في الثقافة السياسية "القيم السائدة في المجتمع والتي تتصل بعلاقة أفراده بالنظام السياسي بصورة مباشرة أو غير مباشرة" (المنوفي.

1980. ص21). وذهب الفاروق زكي يونس إلى أن الثقافة السياسية تشمل "الأنماط التي تسير عليها المجتمعات في تنظيم حياتها السياسية والاجتماعية، مع العناية بالقيم المشتركة بين الناس، والأشكال المفضلة للعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات الشائعة بينهم، والنتائج السياسية لتلك القيم والمعتقدات والعلاقات" (مجموعة. 1997. ص ص10-11). وقال غيره:

"إن تعريف الثقافة السياسية بأنها أنماط من التوجه نحو العمل السياسي أو الموضوعات السياسية، يدع جانبا التساؤل حول ما الذي يُعد سياسيا، فالبعض يصر على أن كل فعل إنما هو فعل سياسي. ومن هذا القبيل..قول ليسلي جوتليب Leslie Gottlieb من مجلس الأولويات الاقتصادية بأن (التسوق هو أمر سياسي، فشراء منتج ما يعني التصويت اقتصاديا لمصلحة الشركة المنتجة). وإذا كانت صفة (السياسي) تشير إلى علاقات القوة، فلا يوجد إذا ما لا يعد سياسيا بدءا من تربية الطفل إلى الزواج وحتى الذهاب إلى المدرسة.. ولتجنب ذلك الإطناب، حاول باحثو الثقافة السياسية تعريفها بأنها مجموعة التوجهات نحو الحكومة (وذلك لتمييزها عن التوجهات نحو الاقتصاد أو الدين أو الأسرة). ويشتمل هذا الفهم على الاتجاهات بصدد ما تفعله الحكومة (أو ما يجب أن تفعله)، وكذلك ما يحاول الناس الذين لا ينتمون إلى الحكومة أن يجعلوها تفعله، وكما يتضح من هذه التعريفات المتنافسة لصفة (السياسي)، فإن الحدود التي تفصل بين ما هو سياسي وما هو غير سياسي ليست نهائية قاطعة، ولا هي جزء من طبيعة الأشياء، بل أن تعريفات ما هو سياسي تتسم نفسها بالانحياز الثقافي" (مجموعة. 1997. ص ص316-317).

وقدم غابرييل ألموند وسيدني فيربا، في سياق هذا الاهتمام بالثقافة السياسية، كتابهما (الثقافة المدنية) الذي تضمن دراسة مقارنة لأشكال السلوك السياسي في خمسة بلدان، انطلقت من فرضيتهما القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين الثقافة السياسية للمجتمع (بمعنى الخلفية الفكرية للسلوك السياسي) وبين وضعه السياسي، لأن هذه الثقافة هي التي تحدد فهم المجتمع للدولة ودورها في حياته: (تؤثر أم لا تؤثر، تمثله أم تسيطر عليه)، ومشاعره تجاهها (حب أو كره، تعاطف أو ارتياب)، وتقويمه لأدائها (متوقع أو دون المتوقع أو فوق

المتوقع، محقق لمصالح الجماعة أو معرقل). وانتهت بهما نتائج هذه الدراسة إلى نمذجة المجتمعات والثقافات والبنى السياسية المتناسبة معها وظيفيا إلى ثلاثة نماذج:

- مجتمعات منعزلة لا تعي الفرق بين وجود الحكومة وعدمه، وتجهل دور الدولة في حياتها، وتكون ذات ثقافة رعوية تتعلق بمصالح محلية وتتناسب مع بنية سياسية تقليدية لا مركزية.

- مجتمعات تدرك وجود الحكومة ودور الدولة في حياتها، وتكون ذات ثقافة منفعلة خاضعة تتعلق بسلوكية سلبية وتتناسب مع بنية سياسية تسلطية.

- مجتمعات تدرك وجود الحكومة ودور الدولة في حياتها، وتكون ذات ثقافة تفاعلية مشاركة تتعلق بسلوكية إيجابية وتتناسب مع بنية سياسية ديمقراطية.

ورأى الباحثان إمكانية تواجد هذه النماذج وتعايشها حتى في المجتمع الواحد، ولكن بتركيبة تضمن تفوّق أحدها وهيمنته بما يمنح سمته وطبيعته للمجتمع الذي يتفوق فيه ويهيمن عليه، وأن أبرز شروط التحول الديمقراطي هو وجود وتبلور (الثقافة المشاركة) التي تعبر عن إدراك المجتمع لأهمية الدولة ودورها في حياته، وتفاعله معها وإيمانه بقدرته على التأثير فيها، بما يجعل من المشاركة السياسية ضرورة للدولة والمجتمع، وهو ما وجداه في الديمقراطيتين الأمريكية والبريطانية اللتان عدّاهما ناجحتين ومستقرتين نسبيا (Almond & Verba. 1963. P. 473). وكان ألموند وفيربا سبّاقين في كتابهما هذا إلى ملاحظة تداخل الحدود بين ما هو سياسي وما هو غير سياسي، بملاحظتهما المبكرة لتداخل الحدود بين الثقافة السياسية والثقافة غير السياسية اللتين قالا إن الخط الفاصل بينهما "ليس بدرجة الحدة التي قد تشير إليها مصطلحاتنا" (Almond & Verba. 1963. P. 13)، وعللا ذلك بأن "التوجهات السياسية التي تشكل الثقافة المدنية، ترتبط على نحو دقيق بالتوجهات الاجتماعية والتوجهات الشخصية العامة" (Almond & Verba. 1963. P. 493)، وأشارا إلى "التعاونية والثقة الاجتماعية" على أنها "مكون في الثقافة المدنية" (Almond & Verba. 1963. P. 490). وتبنى هذا أيضاً سعيد إسماعيل علي الذي رأى أن "الثقافة السياسية جزء من الثقافة العامة، فهي الجزء السياسي من ثقافة المجتمع، والثقافة العامة لها

تأثير كبير على الثقافة السياسية، حيث إن الثقافة السياسية، تكتسب مقوماتها ويتحدد طابعها من خلال الثقافة العامة في المجتمع" (علي. 2003. ص42).

وتنتهي هذه المقاربات المتنوعة الدرجات والزوايا لمعنى الثقافة السياسية ومضمونها إلى أن الثقافة إذا كانت وكما تقدم: جملة معارف الإنسان والمجتمع وأفكاره وقيمه وسلوكياته ونتاجاته الفكرية والعملية التي تتخذ شكل رموز تعبر عن خصائصه، وتستجيب لاحتياجاته، وتحقق أهدافه، وتكوّن في النهاية أنماط الشخصية الإنسانية المتعددة والمتنوعة والمحكومة بتعدد وتنوع الأنماط الثقافية، فستكون الثقافة السياسية: جملة معارف الإنسان والمجتمع وأفكاره وقيمه وسلوكياته ونتاجاته الفكرية والعملية التي تتخذ شكل رموز تعبر عن خصائصه، وتستجيب لاحتياجاته، وتحقق أهدافه، وتكوّن في النهاية أنماط الشخصية الإنسانية المتعددة والمتنوعة والمحكومة بتعدد وتنوع الأنماط الثقافية في الشؤون المتصلة بشرعية النظام السياسي الحاكم وتوافق الإنسان والمجتمع معه، وولائهما له، وامتثالهما الإرادي لسياساته، وتنفيذهما الطوعي لقراراته. لتكون الثقافة السياسية بهذا المعنى، شكلا محددا وخاصا من أشكال الثقافة الاجتماعية العامة وفرعا مشتقا منها، بما يجعل من الهندسة السياسية أيضاً مجرد شكل محدد وخاص من أشكال الهندسة الاجتماعية العامة، وفرعا مشتقا منها، وينصبّ اهتمام الثقافة السياسية ونشاطها أساسا على هندسة الفرد ليعيش الحياة السياسية لمجتمعه عبر تعليمه وتعلمه للثقافة السياسية السائدة فيه بشأن شرعية النظام السياسي والتوافق معه والولاء له والامتثال الإرادي لسياساته والتنفيذ الطوعي لقراراته، وتوارث هذه الثقافة السياسية بين أجياله.

وإذ تبين فيما تقدم، ارتباط الهندسة الاجتماعية بالثقافة ارتباطا عضويا وطيدا، بحكم أن الثقافة هي المادة الحيوية والموضوع الأساس لهذه الهندسة كعملية مسؤولة عن تزويد الأفراد والجماعات بما يتضمنه نظامهم الثقافي الاجتماعي من الأفكار والقيم والسلوكيات الخاصة بمجتمعهم، فستكون الهندسة السياسية، كشكل تطبيقي فرعي متخصص من الهندسة الاجتماعية، هي الأخرى أيضاً، مرتبطة بالثقافة السياسية ارتباطا عضويا وطيدا، بحكم أن الثقافة السياسية هي المادة الحيوية والموضوع الأساس للهندسة السياسية كعملية مسؤولة عن

تزويد الأفراد والجماعات بما يتضمنه نظامهم الثقافي السياسي من الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية الخاصة بمجتمعهم. وبذلك، ومثلما أن الهندسة السياسية تتضمن محتوى وخصائص الهندسة الاجتماعية من المنظور السياسي، فإن الثقافة السياسية أيضاً ستتضمن بدورها محتوى وخصائص الثقافة الاجتماعية من المنظور السياسي، بحيث ينطبق على الثقافة السياسية، كل ما ينطبق على الثقافة الاجتماعية أيضاً، مع اختلاف وحيد بينهما، هو اقتصار الأولى على كل ما له علاقة بالسياسة والسلطة والحكم، وشمولية الثانية لكل ما له علاقة بالمجتمع وشؤونه بما في ذلك السياسية منها، لتكون الأولى جزء من الثانية وركنا من أركانها، والعكس غير صحيح. وحيث إن الثقافة السياسية، ثقافة فرعية جزئية خاصة، فإنها لا بد أن تتأثر بالثقافة الاجتماعية الأساسية الكلية العامة، وتتأثر كلاهما بأصولهما وأنظمتهما الاجتماعية وفقا للمقولة الماركسية عن الأسس الاجتماعية للثقافة والممارسة الإنسانيتين بما فيها الثقافة والممارسة السياسيتين (الواقع الاجتماعي-الطبقي يصنع الأفكار)، والتي قلبتها رأسا على عقب المقولة الفيبرية عن تأسيس العقيدة البروتستانتية لنشوء النظام الرأسمالي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي (الأفكار تصنع الواقع الاجتماعي-الطبقي).

ويؤسس الارتباط الوثيق والأكيد بين الثقافة السياسية والثقافة الاجتماعية، للقول بأن دراسة الثقافة الاجتماعية، ومن ثم الثقافة السياسية، شرط أساس لتفسير السلوك الاجتماعي، ومن ثم السياسي، للفرد والجماعة، وهو ما "يستلزم فهم الديناميات الاجتماعية الثقافية التي تفرز اتجاهاتهم" (مجموعة. 1997. ص381)، وتشمل الثقافة السياسية بنطاقها "الأنماط التي تسير عليها المجتمعات في تنظيم حياتها السياسية والاجتماعية، مع العناية بالقيم المشتركة بين/الناس، والأشكال المفضلة للعلاقات الاجتماعية، والمعتقدات الشائعة بينهم، والنتائج السياسية لتلك القيم والمعتقدات والعلاقات" (مجموعة. 1997. مقدمة المراجع. ص ص10-11). ويستتبع القول المتقدم بمسؤولية الهندسة الاجتماعية عن صناعة شخصية الفرد والمجتمع اجتماعيا، قولا لاحقا مماثلا بمسؤولية الهندسة السياسية عن صناعة شخصية الفرد والمجتمع سياسيا، أو بتعبير أدق صناعة الجزء السياسي من الشخصية الاجتماعية للفرد والمجتمع،

وهي صناعة يكون فيها للثقافة السياسية "تأثير هام على العمليات السياسية المختلفة، فاتجاهات المواطنين نحو النسق السياسي، تؤثر في نوعية المطالب وكيفية التعبير عنها واستجابة الصفوات" (علي. 2003. ص41)، "وعلى هَدي أرسطو..يشير ألموند Almond وفيربا Verba إلى أن النظام الديمقراطي المستقر، يتطلب ثقافة سياسية متوازنة (الثقافة المدنية)، تجمع بين كل من التوجهات المشاركة والخضوعية" (مجموعة. 1997. ص361). وتنتقل الثقافة السياسية بين الأجيال بشكل غير مباشر بالهندسة الاجتماعية، وبشكل مباشر بالهندسة السياسية، بوصفهما العمليتان المسئولتان عن تلقين وتعديل وترسيخ وتعزيز الثقافة والثقافة السياسية لدى الأفراد والجماعات، ودون أن يمنع ذلك، تعرّض الثقافتين الاجتماعية والسياسية في سياق هاتين الهندستين لعمليات تعديل وتغيير تكيفا مع الظروف المستجدة، وتوافقا مع التغيرات التي تطرأ على النسق الثقافي ذاته، فالثقافة الاجتماعية والسياسية لا تنتقل بين الأجيال "كمسلمات أو بالمصادفة، وإنما تتعرض لقدر من التغيير، فالتوارث الثقافي..عملية حية واستجابية تخضع للجدال المستمر بين الأفراد...وكخطوة أولى في هذا الاتجاه، ينبغي أن ندرك أثر خبرات المرء الناضج، أكثر من خبرات الطفولة، في تشكيل توجهاته، وأن نعي أن لكل من الخبرة الذاتية والمؤسسات دورا مهما في هذا المجال" (مجموعة 1997, ص320).

وبقدر ما تنعكس الأهداف السياسية، ولو بإشكال ودرجات مختلفة، على برامج الهندسة الاجتماعية، العامة منها والمتخصصة، وجملة مواردها الفكرية والقيمية والسلوكية، وتطبيقاتها السياسية وغير السياسية، وبالشكل الذي تتغير معه تلك البرامج والموارد والتطبيقات أو تزول، بتغير أو زوال الاحتياجات والأهداف السياسية في نطاق السلطة السياسية وخارجها أيضاً، فسيكون الطابع السياسي المباشر وغير المباشر لبرامج الهندسة الاجتماعية ومواردها وتطبيقاتها، حاضرا وفاعلا دائما حتى عندما تكون هذه الهندسة ذات طبيعة اجتماعية مدنية عامة وخالصة، لأن تلك البرامج والموارد والتطبيقات، ومهما كانت ذات طابع اجتماعي مدني واسع وعميق، تعبر بشكل أو آخر عن قبول القائمين عليها والمتأثرين بها من الأفراد والجماعات بالسلطة الحاكمة، واعتقادهم بشرعيتها،

وولائهم لها، أو رفضهم القبول بهذه السلطة، وإنكارهم لشرعيتها، ومعارضتهم لها، لأنهم وبالأصل كائنات اجتماعية-سياسية لا بد لها أن تعيش في ظل السلطة السياسية، وأن تتخذ منها موقفا وتتبع نحوها سلوكا أيا كانت طبيعة ومضمون هذا الموقف والسلوك. لقد ذهب مؤلفو كتاب (نظرية الثقافة)، إلى أن قابلية أي نمط من أنماط الحياة على البقاء والنماء، تعتمد "على توليده لممارسات وقيم ومعتقدات تقوم بدورها بإضفاء الشرعية على نموذجه للعلاقات الاجتماعية" (مجموعة. 1997. ص167)، ومن ثم، فقد صاغوا مقولة مفادها:

"على نحو ما يُنظّمُ الناس فسوف يتصرفون"

(مجموعة. 1997. ص160)

وإذ تبين لنا أن الناس يُنظّمُون على نحو ما يفكرون ويتصرفون، مثلما أنهم يفكرون ويتصرفون على نحو ما تتم هندستهم اجتماعيا، فسنحاول إعادة صياغة هذه المقولة بما يناسب موضوع دراستنا لتصبح:

على نحو ما تتم هندسة الناس اجتماعيا وسياسيا،
فسوف يفكرون ويتصرفون ويُنَظّمون اجتماعيا وسياسيا

إن ما يتحدث عنه مؤلفو كتاب (نظرية الثقافة) من وجود وتعايش الأنماط الحياتية الخمسة في كل مجتمع: (النمط الفردي، النمط التراتبي/التدرجي، النمط المساواتي، النمط القَدَري، النمط الاستقلالي)، مع غلبة واحد منها، أو أكثر أحيانا، في المجتمع الواحد، وشيوعه فيه على حساب الأنماط الأخرى، يستتبع عندهم أيضاً وجود خمسة أنماط من الثقافات والانحيازات الثقافية المتوافقة مع هذه الأنماط الحياتية والمعبرة عنها والمستجيبة لها، لأن كل نمط حياتي يتشكل من نمط ثقافي، و"من انحياز ثقافي متميز يبرر نمطا في العلاقات الاجتماعية". وإذ يتضمن كل نمط وانحياز ثقافيين معبّرين عن نمط حياتي، جزءا متعلقا بالسلطة السياسية (ثقافة سياسية)، فستكون في كل مجتمع خمسة أنماط من الثقافة السياسية المتوافقة مع الأنماط الخمسة من الثقافات والانحيازات الثقافية المتوافقة بدورها مع الأنماط الحياتية الخمسة والمعبرة عنها والمجسدة لها. وبذلك، فإن تعدد أنماط الحياة واختلافها، يعنيان "بأن نوع السلوك أو

المؤسسة التي تعد سياسية، أو حتى مجرد التمييز بين السياسي وغير السياسي، هو في حد ذاته نتاج للثقافة السياسية السائدة"، وعليه، فستكون هناك "أنماط حياة متنافسة داخل الأمة الواحدة، فبصرف النظر عن مستوى التقدم التقني، أو معدل محو الأمية، أو نوعية النظام السياسي في أي بلد، فإنه يتشكل من ثقافات سياسية متنافسة، وليس من ثقافة سياسية وحيدة" (مجموعة. 1997. ص316، ص318، ص316).

وتتضح أهمية الهندسة السياسية وضرورتها، بل وحتميتها، الفردية والمجتمعية، عندما نتذكر أن من أبرز السمات المميزة للبشر، بوصفهم المادة الأولية للحياة الاجتماعية والمكون الأساس والوحيد لها، أنهم ليسوا فقط كائنات اجتماعية، تعيش في كيانات اجتماعية، بل وأيضاً كائنات سياسية تعيش في كيانات سياسية، سواء أكانوا رعايا أم مواطنين، حكاما أم محكومين، إذ يرى أرسطو أن "الدولة هي من عمل الطبع، وأن الإنسان بالطبع كائن اجتماعي" (أرسطو. 1947. ص95)، وإذ يجعل ذلك من الدولة اجتماعا إنسانيا سياسيا بالطبع، فسيكون الإنسان وكل ما هو اجتماعي في الحياة الإنسانية سياسيا بالطبع أيضاً وبالحتم والضرورة، علمنا ذلك أو جهلناه، أثبتناه أو نفيناه، كشفناه أو أخفيناه. وبذلك، تتأكد مرة أخرى النتيجة التي انتهينا إليها في دراسات سابقة، وكان مفادها: **إن العنصر أو البعد السياسي للحياة الإنسانية الاجتماعية، يسيطر سيطرة كاملة ومطلقة على هذه الحياة، ويحكمها ويتحكّم بها، ومن ثم، فإن البداية والنهاية في كل شأن ومفردة من شؤون الحياة الإنسانية ومفرداتها، يجب أن تكون دائما من السياسة وإلى السياسة وبالسياسة ومع السياسة** (مراد. 2009. ص ص7-8؛ مراد. 2016 الفصل الثاني-المبحث الأول). ويعني ذلك، حضور السياسة مرتين في مفردات الحياة الإنسانية كلها وفي مقدمتها مفردة الهندسة الاجتماعية التي ستنطوي من جهة على ما يتصل بالشأن السياسي وينعكس عليه بشكل غير مباشر بحكم طبيعتها الاجتماعية-السياسية المركبة، وحالها في ذلك حال الإنسان وكل ما هو إنساني واجتماعي، فضلا عن انطوائها من جهة أخرى على شكل فرعي متخصص من الهندسة الاجتماعية المعنيّة بشكل مباشر بهندسة الناس سياسيا وهي الهندسة السياسية.

وحيث إن طبيعة أفكار البشر وقيمهم المكتسبة هي التي تحدد في النهاية طبيعة سلوكياتهم الفردية والجماعية ذات الصلة بجملة القضايا السياسية التي يتعاطون معها، فستكون سياسات وقرارات كل مجتمع وسلطته الحاكمة هي استجابات أفرادهما للمواقف التي يواجهونها ويتعاملون معها وفقا لمواردهم الفكرية ومعاييرهم القيميّة وخبراتهم السلوكية التي صنعتها وتصنعها فيهم النتائج الكلية والنهائية لعمليات التفاعل تلك. ويذكرنا سكينر هنا بالبعد السياسي للنماذج الخاصة للتصميم والتخطيط المقصود والمسبق للثقافة الاجتماعية، حين يبيّن أن تطبيق تلك النماذج بطرق تربوية، يستهدف خلق التماثل الذي يُبَسِّط أو يُسهِّل على الحكام والحكومات مهمة السيطرة على الأفراد والمجتمعات وحكمهم والتحكم بهم، وأن ذلك ليس بالأمر الجديد على الممارسة الإنسانية التي يقول إنها عرفت ومنذ عهد بعيد:

"مجموعة من التصاميم الثقافية في الأدب اليوطوبي حيث يصف الكُتّاب تصوراتهم عن الحياة السعيدة، ويقترحون الوسائل لتحقيقها. فقد اختار أفلاطون في كتابه (الجمهورية) حلا سياسيا، واختار القديس أوغسطين في كتابه (مدينة الله) حلا دينيا، أما (توماس مور) و(فرانسيس بيكون)، وهما محاميان، فقد اتجها نحو القانون والنظام، واتجه اليوطوبيون من مدرسة (روسو) في القرن الثامن عشر إلى الصلاح الفطري المزعوم في الإنسان. وبَحَثَ كتّابُ اليوطوبيا في القرن التاسع عشر عن الحلول الاقتصادية. ورأى القرن العشرين ظهور ما قد يدعى اليوطوبيات السلوكية التي تُناقَشُ فيها سلسلة كاملة من الظروف والطوارئ الاجتماعية (غالبا بأسلوب نقدي وساخر)" (سكينر. 1980. ص 136).

لقد جرى في الماضي، تصميم وتنفيذ خطط وبرامج وأهداف الهندسة الاجتماعية-السياسية بالتربية والتربية السياسية لصناعة الناس وخلق التماثل بينهم بما يُبَسِّط أو يُسهِّل مهمة السيطرة عليهم وحكمهم والتحكم بهم، ويجري ذلك في الحاضر بالتنشئة والتنشئة السياسية، وسيجري تصميمها وتنفيذها في المستقبل بالهندسة الاجتماعية-السياسية. وكانت هذه الخطط والبرامج والأهداف وستبقى ذات طبيعة فكرية-سياسية كليا، وفي جميع الأحوال، ومهما كانت مسمياتها، لسببين أساسيين هما:

- **إن الإنسان كائن مفكر بطبيعته**، ومن ثم، فلا بد أن يستند في كل سلوك يسلكه بالقول أو الفعل، بالقبول أو الرفض، إلى أسس ومسوغات فكرية، سواء أكانت هذه الأسس والمسوغات الفكرية التي يستند إليها في سلوكه، سطحية أم عميقة، خاطئة أم صحيحة، أدرك أو جَهِلَ هو أو غيره وجودها وتأثيرها المباشر أو غير المباشر في ذلك كله.

- **إن الإنسان كائن مفكر بطبيعته**، ومن ثم، فلا بد أن يكون مبتدأ ومنتهى عمليات التربية والتربية السياسية عنده، ثم التنشئة والتنشئة السياسية، فالهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية، هو جملة الأسس الفكرية التي ينطلق منها مصممو هذه العمليات ومنفذو خططها وبرامجها، ويحددون على أساسها قيمة الإنسان وطبيعة موقعه ودوره في الحياة الاجتماعية، وشكل علاقته بمجتمعه ونظامه السياسي، ونوعية الثقافة التي يفترضون ضرورة تزويده بها، وإعداده وتأهيله على أساسها، مما يحتم أن تكون الطبيعة الفكرية هي الطبيعة الأساسية لكل هندسة للخصائص الإنسانية، اجتماعية كانت أم سياسية، فردية أم جماعية.

وإذ سبق وثبت أن الإنسان ليس كائنا مفكرا فحسب، لكنه أيضاً، وقبل ذلك، كائن اجتماعي وسياسي بطبيعته، فسيكون كل ما هو إنساني ذو طبيعة فكرية أولاً، واجتماعية ثانياً، وسياسية ثالثاً، بما في ذلك خطط وبرامج وتطبيقات الهندسة الاجتماعية التي ستكون سياسية مرتين، مرة بشكل مباشر، ومرة بشكل غير مباشر، وعلى مستوى المقدمات والنتائج في آن واحد.

هكذا نستطيع أن نفهم كيف أن المذهب الوضعي الذي أسسه الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي (أوغست كونت/ كومت1798-1857م)، والقائل بمرور التفسير الذي يحكم النشاط الاجتماعي بمراحل متعاقبة بدأ فيها لاهوتيا (دينيا)، ثم أصبح ميتافيزيقيا، وانتهي أخيرا تفسيرا وضعيا عقليا، هو المذهب الذي تطورت بتأثيره سياسات التنشئة الأكاديمية والاجتماعية-السياسية في فرنسا، وأن هذا المذهب "قد نشأ أساسا معاكسا للعقيدة الدينية التي ترتكز بالدرجة الأولى على الإيحاء والخضوع" (لوغران. 1990. ص18). وكانت أول وأهم نتائج ظهور المذهب الوضعي وتطبيقاته في مجال الهندسة الاجتماعية-

السياسية في فرنسا هي ظهور "مدرسة علمانية مجانية إلزامية، تقييم دور التعليم العالي، ترسيخ المبادئ المحافظة المتحررة من القيود الدينية، إيجاد مواطن جمهوري في تطبيق المنظور الوضعي للتاريخ الوطني والإنساني بالإضافة إلى الدعوة للتطور البشري" (لوغران. 1990. ص21). وتأكدت في المراحل الزمنية اللاحقة الطبيعة الفكرية-السياسية لخطط وبرامج وأهداف وتطبيقات هذه الهندسة، ثم اتضحت أكثر فأكثر بفعل تجارب إقامة الأنظمة الشيوعية والفاشية والنازية التي كانت في جانب أساس منها تجارب لهندسة وإعادة هندسة التكوين والبناء الاجتماعي السياسي للمجتمعات وأنظمة الحكم في ضوء منظومات فكرية أو أيديولوجيات سياسية معينة وعلى أساسها، بهدف البرهنة على نجاح تلك المنظومات في إعادة هندسة الأجيال القديمة، وهندسة الأجيال الجديدة، في الدول التي تعتنقها من جهة، ونجاحها من جهة ثانية في هزيمة المنظومات الفكرية الأخرى وإثبات فشلها في إعادة هندسة الأجيال القديمة، وهندسة الأجيال الجديدة، في الدول التي تعتنقها.

وتتضح الصورة أكثر إذا ما تذكرنا أيضاً أن المنظومات الفكرية السوفيتية والفاشية والنازية وتجاربها الاجتماعية السياسية، أنتجت وطبقت نظريات وسياسات وبرامج ووسائل وأساليب للهندسة الاجتماعية-السياسية، وتضمنت عناصر أخرى أيضاً تفاوتت تلك المنظومات في إنتاجها ودرجة تبنيها وتطبيقها لها مما تجلى في صورة: تعبئة شبه عسكرية للشباب (المنظومات الثلاث)، التبشير بزوال الديمقراطيات الليبرالية (المنظومات الثلاث)، نظريات وتطبيقات عن الوراثيات لإثبات سمو السلالة الآرية وتواطؤ اليهود مع الرأسمالية (المنظومة النازية)، وكانت التهيئة للحرب والحرب نفسها تسيطران بشكل واف على القادة الفاشيين والنازيين (انظر: لوغران. 1990. ص23). وحاولت الأنظمة الاجتماعية-السياسية ذات الطبيعة الليبرالية الديمقراطية بدورها ومن جانبها، إخفاء طبيعتها الفكرية/الأيديولوجية أو حتى إنكارها كليا بابتكار وترويج المقولة الشهيرة عن (نهاية عصر الأيديولوجيا) التي يرى أحد الباحثين أن أول من أطلقها هو المفكر والأديب الفرنسي (ألبير كامو1913-1960م) في مقالة نشرها عام 1946م، وأعادها للأذهان، ووضَعَها قيد التداول، عالم

الاجتماع الفرنسي (ريمون آرون1905-1982م) في دراسته المقدمة إلى المؤتمر العالمي حول مستقبل الحرية الذي انعقد في مدينة ميلان الإيطالية عام 1955م، وهي المقولة ذاتها التي استعادها العديد من المفكرين الغربيين منذ ذلك الوقت وحتى نهاية القرن العشرين، وكان أشهرهم المفكر الياباني الأصل والأمريكي الجنسية (فرانسيس فوكوياما1952- ؟) في كتابة الشهير (نهاية التاريخ والإنسان الأخير) (انظر: جاكوبي. 2001. ص11-22).

ولكن نهاية الأيديولوجيات التي تحدث عنها كامو وآرون وفوكوياما، ليست في الحقيقة نهاية الأيديولوجيات كلها، بل نهاية أيديولوجية واحدة بذاتها هي الأيديولوجية الاشتراكية، وبقدر ما كان هؤلاء يتحدثون عن موت الأيديولوجيا الاشتراكية، كانوا يتحدثون أيضاً وضمنيا عن الاستمرار أو الصعود الظافر والمنفرد لنقيضها المنتصر الأيديولوجية الرأسمالية (الليبرالية الديمقراطية). وإذ ذهب (كارل مانهايم) في كتابه (الأيديولوجيا واليوتوبيا) إلى عدّ كل معرفة أيديولوجية أو يوتوبية معرفة "موالية وخاصة" (جاكوبي. 2001. ص128)، فسيكون صحيحا في ضوء ذلك ما يذهب إليه (لويس ألتوسير) من أن "المدرسة تعمل وفقا للأيديولوجية"، مثلما سيكون صحيحا التأسيس بهذه الفكرة للقول "إن الأيديولوجية، سواء كانت واضحة أم لا، هي أساس السياسات التربوية، كما أن نشاط المؤسسات المخصصة لتحديد أبعاد هذه السياسة لا يستكمل معناه إلا على ضوء هذه الأيديولوجيات" (لوغران. 1990. ص27). ويمكن أن نستنتج من فكرة حتمية الطابع الأيديولوجي الأحادي والمتحيز والخاص لكل نشاط إنساني ونؤسس عليها، أن كل نشاط يتعلق بالهندسة الاجتماعية-السياسية له هو أيضاً وبشكل حتمي ومؤكد طابعه السياسي أولاً والأيديولوجي الأحادي والمتحيز والخاص ثانياً، والذي تحدده أيديولوجية واحدة ومتحيزة وخاصة ينطلق منها هذا النشاط ويجسدها ويعبر عنها.

وينطبق هذا الاستنتاج أيضاً على المجتمعات والأنظمة كلها، بما في ذلك ذات الطابع الليبرالي الديمقراطي منها، على الرغم من محاولات هذه الأخيرة التأكيد على التزامها بمبدأ حرية الفكر والإرادة الإنسانيين مما يفترض التزامها نظريا وعمليا، داخليا وخارجيا، بعدم التدخل في صناعة الفكر والإرادة الإنسانيين عبر هندسة

الأفكار والقيم والسلوكيات الإنسانية، دون أن تكون قادرة على الامتناع عن ذلك فعلا، لأنها إن لم تتدخل في هذه الصناعة، ولم تمارس الهندسة اللازمة لها، فإن النتيجة المؤكدة والحتمية لذلك، هي توقفها عن إنتاج وإعادة إنتاج ذاتها على المستويين المادي والمعنوي بما يوصلها إلى نهايتها المحتومة عاجلا أو آجلا. وإذ يستدعي الطابع السياسي الأيديولوجي الأحادي والمتحيز والخاص لكل هندسة اجتماعية وسياسية، استخدامها لكل وسائل وأساليب التكوين والتعزيز والتحويل والتعديل لمضمونها السياسي الأيديولوجي الخاص، بقدر ما يستدعي في الوقت نفسه والقدر ذاته الحظر الشامل والإقصاء التام لكل مضمون سياسي أيديولوجي آخر مخالف لها، فإن أي قول قديم أو جديد عن موت الأيديولوجية وأفولها، سواء في نطاق الهندسة الاجتماعية -السياسية، أم في نطاق أي نشاط إنساني آخر غيرهما من أنشطة الأفراد والمجتمعات والدول، لن يكون إلا شكلا مموها لأيديولوجية أخرى خفية، تكمن وراء تلك الأقوال. وعلى الرغم من الإقرار الكامل بواقع التداخل الحتمي والمؤكد بين ما هو سياسي وما هو تقني في كل النشاطات الإنسانية، فإن تحديد أبعاد الهندسة الاجتماعية-السياسية، وتعيين طبيعة أهدافها، يبقى في النهاية عملا سياسيا من حيث طبيعته ونوعية المؤسسات القائمة به، بقدر ما أن تحديد وسائل وأساليب هذه الهندسة عمل تقني خالص من حيث طبيعته ونوعية المؤسسات القائمة به.

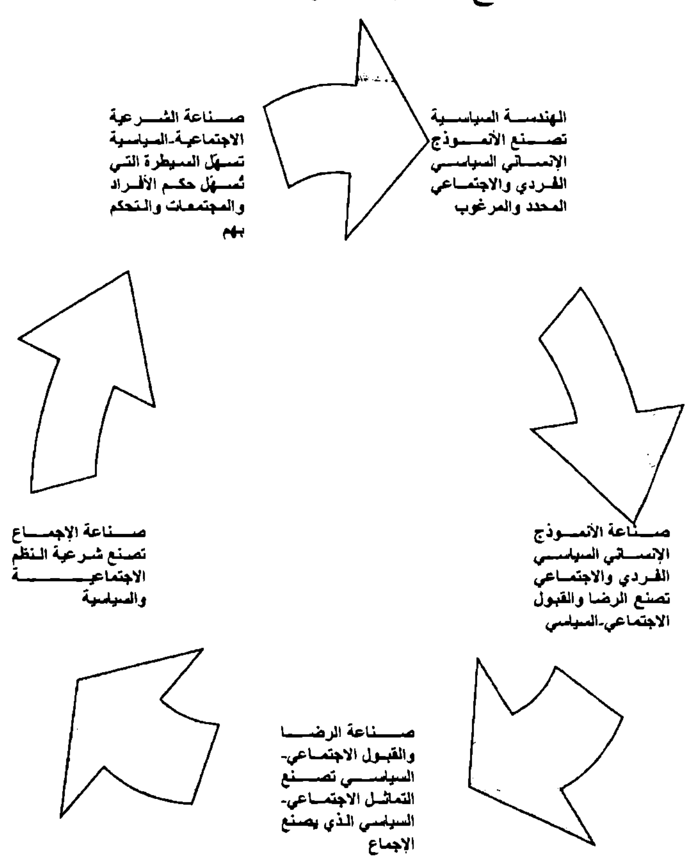
ويبدو بالإمكان القول إن التوجهين الغربيين المبكرين، الرأسمالي والاشتراكي، وعلى المستويين الحكومي والمجتمعي، إلى استخدام المؤسسات التربوية والتعليمية والإعلامية في عمليات (صناعة الثقافة) بالهندسة الاجتماعية-السياسية، يرتبطان بالتحولات الاقتصادية-الاجتماعية-الفكرية التي شهدتها أوربا ابتداء من عصر النهضة وحتى الآن، وما ترتب عليها من سبق واتساع أفق الرؤية الغربية لإمكانيات استخدام العلوم الحديثة ونتائجها في عمليات تحسين ظروف العمل والإنتاج في القطاعات الفكرية والتجارية والصناعية والزراعية والعسكرية كلها، تمهيدا لتحسين ظروف الحياة الاجتماعية، وهو ما انعكس في المزج بين نتائج دراسات (فردريك تايلور) عن تحسين كفاءة الأداء الصناعي، ونتائج دراسات (ماكس فيبر) عن الإدارة البيروقراطية ومزاياها وطرق تحديثها وتفعيلها.

حيث انتهي تايلور وفيبر، على اختلاف مجالاتهما الدراسية ومنطلقاتهما العلمية والعملية، إلى الاتفاق على أن (العقلانية والتخطيط والتنظيم)، هي الشروط الأساسية الثلاثة التي لا بد من توفرها لرفع وتحسين مستوى الأداء في الإدارة والصناعة والزراعة، وصولا إلى تحسين حياة الأفراد والمجتمعات، وهذا هو جوهر وروح فكرة استخدام المؤسسات الاجتماعية كلها، الحكومية والمدنية، التربوية والتعليمية والدينية والحزبية والإعلامية وغيرها، لإقامة صناعة للثقافة (الهندسة الاجتماعية) لإنتاج الإنسان والمواطن، الفرد والمجتمع، عبر عمليات عقلانية ومخططة ومنظمة لإنتاج نماذج إنسانية فردية ومجتمعية مصممة سلفا، لتحقيق أهداف محددة ومرغوبة.

واتسع نطاق استخدام العلوم الحديثة كلها في عمليات الهندسة الاجتماعية، وتضاعفت نتائجه، وتحسنت فاعليته، باقترانه بعد وقت قصير بالتطبيقات الغربية الواسعة لنتائج موجة الدراسات المستقبلية التي أعلنت إمكانية نجاح صناعة المستقبل الإنساني بقدر ما تتوفر لهذه الصناعة الدراسات العلمية النظرية والتجريبية عن طبيعة هذا المستقبل، والأهداف المرجوة منه، وممكناته ومعوقاته واحتياجاته وموارده، والوسائل والأساليب والخطط والبرامج اللازمة لصناعته وتغييره. وقد أصبح المزيج المتفاعل من نتائج دراسات هذه العلوم مع الشروط الثلاثة التي اتفق عليها تايلور وفيبر قاعدة لقيام أي مشروع لصناعة الثقافة، وشرطا لنجاحه، بوصفه مشروعا لصناعة الإنسانية وفقا لأنموذج علمي عقلاني مخطط ومنظم، وهو ما تأسس عليه فيما تقدم ترجيح احتمال أن يكون هذا المزيج مؤثرا مباشر أو غير مباشر في ظهور العلوم البينية الثنائية أو الثلاثية النطاق التي تكون الهندسة طرفا فيها، بما في ذلك (الهندسة الاجتماعية). ويجد هذا دليلا آخر على صحته في المرادفة التي بدأت تشيع منذ أوائل القرن العشرين بين التربية والهندسة مما تولد عنه علم بيني جديد هو (الهندسة الاجتماعية)، يستمد قواعده العلمية من علمي الهندسة والتربية/التنشئة، لكنه يطبقها على الحياة الاجتماعية لصناعتها وفقا لهذه القواعد وفي مقدمتها القواعد الهندسية، وهو ما انطبق في مقدماته ونتائجه على الهندسة السياسية بوصفها عملية صناعة اجتماعية فرعية متخصصة خاضعة للشروط والمؤثرات ذاتها.

ويعني ذلك، أن الهندسة السياسية هدف، ووسيلة، ونشاط عملي، وآلية إنجاز وتطبيق موضوعها الإنسان، ومادتها الثقافة السياسية، وهدفها صناعة الأفراد والمجتمعات سياسيا، وفق تصميم وتخطيط مسبقين، يتم تنفيذهما عبر عمليات تعليم وتعلم أفراد المجتمع الواحد ثقافة سياسية محددة وموحدة بما ينتهي إلى صناعة أنموذج إنساني سياسي محدد، فردي واجتماعي، مرغوب في وجودهما واستمرارهما، وفق تصميم وتخطيط مسبقين ومحددين سلفا، بما يضمن للأفراد والمجتمعات التماثل الاجتماعي-السياسي اللازم لتحقيق الرضا والقبول اللازمين لتأمين الشرعية للنظامين الاجتماعي والسياسي، واللازمة لتأمين الإجماع اللازم بدوره للسيطرة على الأفراد والمجتمعات والتحكم بهم وحكمهم. ويوضح المخطط التالي هذه العملية ونتائجها المتعاقبة والمتوالدة:

مخطط النتائج المتعاقبة والمتوالدة للهندسة السياسية



ولا يمنع تعذر الفصل على المستوى العملي بين النشاط (الهندسة السياسية) ومادته (الثقافة السياسية)، من الفصل بينهما على المستوى النظري لفهم الكيفية التي يتم بها استخدام نشاطات الهندسة السياسية وآلياتها وأساليبها لتلقين وتعزيز أشكال متعددة ومختلفة بل ومتعارضة من مادتها الثقافية السياسية في مجتمعات مختلفة في عصر واحد أو في مجتمع واحد في عصور مختلفة. وحيث إن أركان الهندسة السياسية هي:

1. الموضوع (الأفراد والجماعات).

2. المضمون (الثقافة السياسية).

3. الهدف (صناعة التماثل الذي يسهّل صناعة الإجماع الذي يسهّل صناعة السيطرة والتحكم).

4. الآليات (تكوين، تعزيز، مقاومة، تحويل).

5. الأساليب (المباشرة، غير المباشرة).

6. الوسائل (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، جماعات الأصحاب، مؤسسات المجتمع المدني.....الخ).

وإذ سبق القول بأن كارل بوبر صنف الهندسة الاجتماعية، ومنذ وقت مبكر، إلى هندستين، هندسة اجتماعية متدرجة، وهندسة اجتماعية يوتوبية، فإن بالإمكان التجرؤ على متابعته في ذلك بتصنيف الهندسة الاجتماعية أيضاً إلى هندستين، هندسة اجتماعية متوافقة، وهندسة اجتماعية متعارضة، بما يؤسس بدوره لاتخاذ الهندسة السياسية وأركانها أيضاً، بما فيها الثقافة السياسية أيضاً، صورتين أساسيتين هما:

- **صورة الهندسة السياسية المتوافقة**: وهي الهندسة السياسية التي تقوم بها المؤسسات المتعددة والمتنوعة للهندسة الاجتماعية في البيئتين المجتمعية المدنية والحكومية الرسمية، وتتسم بتوافق مضامينها وأهدافها في الحالتين بما يجعل نتائجها متماثلة ومتوافقة مع بعضها.

- **صورة الهندسة السياسية المتعارضة**: وهي الهندسة السياسية التي تقوم بها

المؤسسات المتعددة والمتنوعة للهندسة الاجتماعية في البيئتين المجتمعية المدنية والحكومية الرسمية، وتتسم بتعارض مضامينها وأهدافها في الحالتين بما يجعل نتائجها مختلفة ومتعارضة مع بعضها.

وكان برتراند راسل قد لاحظ هو أيضاً هاتين الصورتين، وتحدث عنهما بمصطلحات التربية وصناعة المواطن والمواطنة حين قال: "إن التربية التي من شأنها أن تعمل مواطنين صالحين، لها شكلان مختلفان، حسبما تكون موجهة لدعم أو للقضاء على النظام القائم، ومن الممكن الافتراض نظرا لأهمية الدولة في التربية، إن تلك التربية ستكون موجهة لدعم نظام الدولة للظروف الراهنة" (راسل .B ب ت. ص19)، بقدر ما لاحظ أيضاً "أن المجتمعات الحديثة، محبوكة بتقارب أكثر من تلك التي كانت في الأيام الغابرة في أجهزتها الاقتصادية والسياسية، وإذا كانت ستكون ناجحة، يجب أن يكون هناك زيادة مطابقة في إدراك المواطنة من جانب الرجال والنساء" (راسل .B ب ت. ص27).

وبحكم طبيعة الهندسة السياسية، ومَثَلُها في ذلك مثل الهندسة الاجتماعية من قبلها، بوصفها عملية دائمة لهندسة إنتاج وإعادة إنتاج الخصائص السياسية الإنسانية للفرد والمجتمع وفق تصميم وتخطيط مسبقين، فستكون نماذج هذه الهندسة كلها، مشاريع مستمرة ومتواصلة للعمل عليها تعزيزا وتعديلا وتحويلا، وذات امتدادات زمنية قريبة ومتوسطة وبعيدة المدى. حيث يحتاج الفرد في مرحلة الطفولة وعلى المدى القريب إلى حوالي ثلاث سنوات لإكمال برنامج الهندسة السياسية التمهيدي الأولي، ويحتاج بعد ذلك وعلى المدى المتوسط إلى حوالي ست سنوات لإكمال برنامج الهندسة السياسية الابتدائي أو التأسيسي العام، ويحتاج على المدى الطويل إلى برنامج آخر للهندسة السياسية بعد بلوغه سن الرشد، يستهدف تعميق وترسيخ نتائج برنامجي هندسته السياسية الأول والثاني، وتأمين إعادة إنتاجهما، وضمان إدامتهما واستمرار نتائجهما لديه. لذلك، يحتاج المجتمع إلى مشاريع مستمرة للهندسة السياسية لأفراده، تحفظ له استمرارية وتواصل أفكاره وقيمه وسلوكياته السياسية الخاصة، وتضمن له تطوير وتعديل هذه الأفكار والقيم والسلوكيات وإعادة تركيبها وفقا لمستجدات حياته الداخلية والخارجية.

ويحدد أحد الباحثين دور الهندسة السياسية وهدفها في صناعة المجتمع السياسي عبر صناعة الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية لأفراده وجماعاته، ملاحظا في هذا الخصوص أن الصغار يتعلمون بالهندسة السياسية وعبر التعليم السياسي شيئين هما (الظاهر. ب ت. ص411):

- المعتقدات والاتجاهات والسلوكيات السياسية التي يفترض المسئولون عن التنشئة والتعليم السياسي ضرورتها لصناعة الأطفال وتطورها.

- التعاليم الخاصة بالأيديولوجية التي يفترض المسئولون عن التنشئة والتعليم السياسي ضرورتها لصناعة المواطن وولائه الوطني ودوره في الحياة السياسية

ويمكن تفصيل هذه الأهداف السياسية الكلية والعامة إلى أربعة أهداف جزئية وخاصة لكل منها موضوعه ومادته وأساليبه الخاصة، تأسيسا على التقسيم السابق في الفصل الأول لآليات/أساليب تحقيق هدف صناعة الخصائص الإنسانية بالتربية والتنشئة، لتصبح هذه الأهداف التفصيلية الفرعية وفي الوقت نفسه آليات/أساليب إجرائية تنفيذية يستخدمها القائمون على الهندسة السياسية لتحقيق أهداف صناعة الخصائص السياسية للإنسان، وهذه الأهداف/الآليات هي (الشيباني. 1987. ص ص586-587):

أ. هدف/آلية التكوين السياسي Political Creational Mechanism-Target :

وموضوعه الأجيال الجديدة من الأطفال المستهدف هندستها سياسيا في الحاضر بوصفها أجيال راشدي المستقبل بتزويدها بالأفكار والقيم والسلوكيات السياسية التي تؤمن تكيفها مع بعضها ومع مجتمعها واندماجها فيه وتفاعلها معه إيجابيا.

ب. هدف/آلية التحويل السياسي Political Conversional Mechanism-Target :

وموضوعه الأجيال الراهنة من الراشدين التي جرت في الماضي هندستها سياسيا، والمستهدف الآن إعادة هندستها سياسيا بإعادة صناعة أفكارها وقيمها وسلوكياتها السياسية لتأمين تكيفها مع بعضها ومع مجتمعها واندماجها فيه وتفاعلها معه إيجابيا.

ج. هدف/آلية التعزيز السياسي Political Reinforcement Mechanism-Target:

وموضوعاه هما:

- الأجيال الجديدة من الأطفال التي تجري هندستها سياسيا، الآن وفي المستقبل، وتستهدف مواصلة صناعة أفكارها وقيمها وسلوكياتها السياسية لتعزيز توافقها مع بعضها ومع مجتمعها واندماجها فيه وتفاعلها معه إيجابيا، وإعادة إنتاج هذا التوافق باستمرار.

- الأجيال الراهنة من الراشدين التي جرت في الماضي هندستها سياسيا، وتستهدف إعادة هندستهم سياسيا من جديد بمواصلة صناعة أفكارها وقيمها وسلوكياتها السياسية لتعزيز توافقها مع بعضها ومع مجتمعها واندماجها فيه وتفاعلها معه إيجابيا، وإعادة إنتاج هذا التوافق باستمرار.

د. هدف/آلية الوقاية السياسية Political Prevention Mechanism-Target:

وموضوعاه هما:

- الأجيال الجديدة من الأطفال التي تجري هندستها سياسيا، الآن وفي المستقبل، وتستهدف وقايتهم من الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية المتعارضة معها بصناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم السياسية لضمان وتعزيز توافقها مع بعضها ومع مجتمعها واندماجها فيه وتفاعلها معه إيجابيا، وإعادة إنتاج هذا التوافق باستمرار.

- الأجيال الراهنة من الراشدين التي جرت في الماضي هندستها سياسيا، وأعيدت هندستها سياسيا من جديد لوقايتها من الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية المتعارضة معها بصناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم السياسية لضمان وتعزيز توافقها مع بعضها ومع مجتمعها واندماجها فيه وتفاعلها معه إيجابيا، وإعادة إنتاج هذا التوافق باستمرار.

وتكون التأثيرات الناجمة عن أهداف/آليات التكوين والتعزيز والوقاية السياسية أقوى في العادة من التأثيرات الناجمة عن هدف/آلية التحويل السياسي، لأن صناعة الأنظمة الفكرية والقيمية والسلوكية للأفراد والجماعات

الذين لم تسبق هندستهم على شيء منها، ثم تعزيز وتدعيم ما تمت صناعته منها لديهم، أكثر يسرا وسهولة وأعمق تأثيرا من تحويلهم عما سبق وتمت هندستهم عليه من الأنظمة البديلة، ومن الواضح تماما أن هذه الأهداف/الآليات هي ذاتها التي تعتمدها الهندسة الاجتماعية، ولكنها تختلف عنها بحكم طبيعتها الخاصة في حالة الهندسة السياسية وطبيعتها العامة في حالة الهندسة الاجتماعية.
ولعل من الضروري التنويه هنا بأن الهندسة الاجتماعية التي يقوم بها إنسان أو جماعة إنسانية ما، بقصد صناعة إنسان أو جماعة إنسانية أخرى، ليست عملا خيرا ولا شريرا في حد ذاته، لأنها في حقيقة الأمر، ضرورة اجتماعية لضمان مصلحة الطرفين (الصانع والمصنوع)، فالصانع يضمن بهذه الصناعة استمرار أفكاره وقيمه وسلوكياته الفردية والاجتماعية في أجيال الحاضر والمستقبل، بقدر ما يضمن بذلك استمرار واستقرار مجتمعه وأسلوب حياته، والمصنوع يضمن بهذه الصناعة اكتساب أفكار وقيم وسلوكيات مجتمعه، بما يؤهله للمشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية عبر توافقه مع أنظمتها ومعاييرها وتوقعاتها. ولكن صناعة الإنسان للإنسان بالهندسة الاجتماعية، ليست مطلوبة لمجرد ضمان اكتساب الأفراد للمنظومات الفكرية والقيمية والسلوكية السائدة في عصورهم ومجتمعاتهم، بل ومطلوبة ليكون اكتساب الأفراد والمجتمعات لهذه المنظومات أيضاً، أداة أو وسيلة الحكام والحكومات لضبطهم وتوجيههم ومن ثم حكمهم بأسلوب مقنَّع وغير مباشر Persuasive Control، بإقناعهم بصواب وضرورة حزمة الأفكار والقيم والسلوكيات الاجتماعية السائدة، والإيمان بوجوب طاعتها والالتزام بها، وإلا تعرضوا للنبذ والاستهجان وحتى التهميش والإقصاء، عوضا عن تحقيق ذلك بالضبط والتوجيه والحكم القسري أو القهري المباشر Coercive Control بالقوانين والعقوبات الجزائية الرادعة.

الفصل الرابع

الدواعي العملية والتأسيسات النظرية الحديثة والمعاصرة للهندسة الاجتماعية-السياسية في الغرب

المبحث الأول

الدواعي العملية الحديثة والمعاصرة للهندسة الاجتماعية-السياسية في الغرب

إذا كانت الدواعي العملية للهندسة الاجتماعية-السياسية، قد ظهرت في المجتمعات الغربية تحديدا، قبل ظهور التأسيسات النظرية لها في تلك المجتمعات، وهو ما يبدو أنه حدث وسيحدث في أغلب مجالات الحياة إن لم يكن كلها، فسيكون ذلك مدعاة لمجاراة السياقات الواقعية لأسبقيات الظهور تلك، بعرض الدواعي العملية لهذه الهندسة في الغرب، قبل عرض ما يبدو أنه أبرز تأسيساتها النظرية هناك. ولعل من اللازم التمهيد لعرض هذه الدواعي العملية والتأسيسات النظرية وفقا لأسبقياتها، بالقول إن الاهتمام بهندسة الخصائص السياسية للفرد والمجتمع، لم يظهر يوما كاهتمام منفرد بذاته ولا مستقل بنفسه، وعلة ذلك أن كل ما هو سياسي هو اجتماعي أيضاً وفي آن واحد، بما يجعل الاهتمام بالهندسة السياسية جزءا من الاهتمام القديم قِدَمَ الإنسانية نفسها بالهندسة الاجتماعية للفرد والمجتمع، والتي اتخذت في مراحلها المبكرة صورة التربية الاجتماعية-السياسية التي لم تُعرف المجتمعات الإنسانية في الماضي، أو تُستخدم، مفاهيم أخرى غيرها للإشارة إلى تطبيقات هذه الهندسة ومضامينها وأهدافها الفردية والمجتمعية (Sills. 1968. P. 552؛ داوسن وآخرون. 1998. ص111)، ثم اتخذت في مراحلها الحديثة صورة التنشئة

الاجتماعية-السياسية، مثلما يبدو أنها ستتخذ مستقبلا صورة الهندسة الاجتماعية-السياسية.

فإذا اعترض معترض على ذلك بدعوى أن الفكر السياسي اليوناني القديم، سبق وحدد لهندسة الخصائص الإنسانية للفرد والمجتمع مضامين وأهدافا اجتماعية-سياسية، ترتبط بالاحتياجات والشروط السياسية للمواطنة في دولة المدينة ومصالحها وأهدافها الاجتماعية-السياسية، بما يوحي بقرب المعنى القديم للتربية الاجتماعية-السياسية عند الإغريق من المعنى الحديث للتنشئة الاجتماعية-السياسية، والمعنى المعاصر والمستقبلي للهندسة الاجتماعية-السياسية، ولو فعليا لا اصطلاحيا. فإن هذه الدعوى لا تبدو حاسمة ولا قاطعة الدلالة، لأنها تقوم على دليل استثنائي وغير قابل للتعميم، بفعل الطابع الخاص والمحدود لمفهوم المواطنة عند الإغريق، والذي لم ينتشر ولا تكرر ظهوره في مجتمعات أخرى في العصور القديمة والوسيطة، لا شرقا ولا غربا، ومن ثم فسيكون بالإمكان بالزعم بأن تماثل أنشطة كل من التربية الاجتماعية-السياسية في الحقب التاريخية القديمة، والتنشئة الاجتماعية-السياسية في الحقب الحديثة والمعاصرة، والهندسة الاجتماعية-السياسية حاضرا ومستقبلا، لا يوازيه ويقابله إلا قِدَمَ مفاهيم التربية الاجتماعية-السياسية، وحداثة نظائرها من مفاهيم التنشئة الاجتماعية-السياسية، مثلما أن حداثة ومعاصرة هذه الأخيرة، واقع لا يقابله ويوازيه إلا مستقبلية نظائرها من مفاهيم الهندسة الاجتماعية-السياسية التي تمثل امتدادا واستمرارا لها ولما قبلها في مستقبل الحياة الإنسانية والقادم من أيامها.

وتعود التطبيقات الغربية الحديثة للهندسة الاجتماعية-السياسية التي ظهرت وجرت ممارستها أولاً، ثم تلتها في الظهور بعد ذلك مفاهيمها وتأسيساتها النظرية، إلى الاقتران الذي شهدته المجتمعات الغربية بين ولادة الدولة الحديثة واستقرارها واستمرارها فيها كآخر وأحدث شكل تنظيمي للسلطة السياسية المستقلة والمركزية والمؤسسية، وبين تحول هذه المجتمعات من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي في بداية عصر النهضة الأوربية (بادي وبيرنباوم. 1987. ص62)، حيث نتجت عن ذلك الاقتران وترتبت عليه، ثلاثة آثار فكرية وعملية عميقة، انطبعت في مفاهيم وتطبيقات الهندسة الاجتماعية-السياسية،

وأثرت فيها، وتمثلت تلك الآثار في:

1. اتساع وتطور المفهوم الوظيفي للتربية وتطبيقاتها الكلية لتصبح غاية ووظيفة سياسيتين حكوميتين.

2. إحياء مفهوم التربية السياسية وتطبيقاتها الفرعية المتخصصة في إطار المفهوم والتطبيق الكليين للتربية.

3. اتساع وتطور المضامين والأهداف الاجتماعية لمفاهيم وتطبيقات التربية الاجتماعية-السياسية للإنسان، وممارستها بشكل موسع ومتماثل باستخدام أسلوب إنتاج الجملة النمطية الصناعية الموسع والمتماثل Mass Production السائد في النظام الرأسمالي.

وكانت النتيجة الطبيعية والمنطقية لذلك، هي الارتباط الواسع والوثيق بين ظهور الأفكار والتطبيقات الأولى للهندسة الاجتماعية-السياسية في الغرب، وتبلور الشروط الاجتماعية-السياسية لتكوين الدولة الغربية الحديثة واستقرارها واستمرارها في المرحلة الأولى من مراحل قيامها وتطورها، وهي الشروط المتمثلة في:

1. اكتساب الوظيفة السياسية للدولة الغربية الحديثة وحكومتها طابعا مركزيا ومؤسسيا ومدنيا أولاً، ثم استقلالها عن الوظائف الاجتماعية الأخرى كلها، وانفرادها بسلطة ومكاسب الحكم المباشر لأقاليمها دون أنظمة وسيطة دينية أو سياسية أو اجتماعية.

2. هندسة الخصائص الاجتماعية-السياسية لرعايا الدولة الغربية الحديثة وفق تصميم وتخطيط مسبقين، يضمنان تماثلهم من جهة، ويؤمنان من جهة ثانية اعتقادهم بشرعية هذه الدولة وحكومتها، بما يؤسس لتنفيذهم لسياساتها، واستعدادهم للدفاع عنها والتضحية في سبيلها، ويسهل في النهاية عملية السيطرة عليهم والتحكم بهم لحكمهم بيسر وسهولة.

ويجد ذلك أصله وعلته في أن الهندسة الاجتماعية هي أساس كل بناء اجتماعي، بما يجعل منها أيضاً، وحتما، أساس كل إصلاح أو تغيير اجتماعي، جزئي أو كلي، لأن أصل كل تغيير يحدث أو يُرغب في إحداثه في المجتمع،

هو التغير أو التغيير في سلوك أفراده، مما يعود بأصله وعلته إلى التغير أو التغيير المسبق في الأساس الفكري والقيمي لهذا السلوك، وهو ما تقوم به الهندسة الاجتماعية، فإن استقام الأساس استقام البناء، وإن انحرف الأساس انحرف البناء، وإن تغير الأساس تغير البناء أيضاً. وحيث إن الهندسة الاجتماعية موجهة لوضع أو تغيير الأساس الفكري والقيمي للسلوك الفردي ثم الجماعي، فإن نجاحها في ذلك، يعني نجاحها في ضمان استقرار المجتمع واستمراره، ومن ثم، الحاجة إلى تواصلها، وإن فشلها في ذلك، يعني ضرورة استبدالها بهندسة اجتماعية أخرى تكون أكثر صلاحية وتناسبا مع هذه الأهداف.

وكانت المملكتان البروسية-الألمانية والنمساوية هما السبّاقتان إلى ملاحظة حاجتهما إلى صناعة الإنسان فيهما بما يناسب احتياجاتهما وأهدافهما الاجتماعية والسياسية المستجدة، والدور الفاعل الذي يمكن أن تقوم به المؤسسة التعليمية في هذه الصناعة بإعداد وتأهيل أجيالهما الجديدة، وإعادة إعداد وتأهيل أجيالهما القديمة، عبر هندسة تكوينها وبنائها عقليا وجسديا وسلوكيا، مما جعلهما من أوائل الساعين لإخراج هذه المؤسسة من دائرة نفوذ الكنيسة، والعاملين على الانفراد بالسيطرة عليها لاستخدامها في تحقيق الأهداف المجتمعية والسياسية للسلطة الحاكمة. لذلك كانت بروسيا/ألمانيا أسبق الدول الأوربية إلى تطبيق نظام التعليم الإلزامي الذي بدأت خطواته الأولى فيها عام 1642م، ثم تلتها فرنسا عام 1806م، وانكلترا عام 1876م، وإن كانت تلك التطبيقات محدودة في بداياتها على الرغم من استهدافها جعل التعليم إلزاميا ثم عاما (ليبس. 2006. ص207). وكان التعليم العام والإلزامي، ومؤسسات الإدارة الحكومية هما الوسيلتان اللتان استخدمتهما هاتان الدولتان في صناعة اللغة الوطنية الموحدة ونشرها في أقاليمها كلها وبين مواطنيها. وتجلى ذلك بأوضح صورهِ في حالة أسرة هابسبورغ الحاكمة في إمبراطورية النمسا والمجر التي كانت السيطرة على التعليم وتحديد لغته، واحدة من الجبهات الأساسية التي خاضت معاركها عليها، بحكم طبيعتها كدولة إمبراطورية متعددة الأعراق واللغات، تحتاج إلى صناعة الهوية والشخصية الوطنية الموَحَدة التي تعد اللغة الموَحَدة الموَحِدة أول وأهم شروطها ومتطلباتها (هوبسباوم. 1999. ص57، ص66، ص121).

ويؤسس ذلك للزعم هنا بأن هاتين المملكتين كانتا السبّاقتان أيضاً إلى بلورة الاهتمام الحديث للدول الغربية بفكرة الهندسة الاجتماعية-السياسية وتطبيقاتها، بفعل توجههما لاستخدام التربية ومؤسساتها التعليمية في صناعة الإنسان والمجتمع لأسباب وأهداف اجتماعية-سياسية، تتعلق بتكوين مؤسسات هذه الدولة وإعداد وتأهيل كوادرها البيروقراطية والعسكرية، ومساندة البرجوازية المدينية، وتنظيم الاقتصاد الرأسمالي التجاري والصناعي والمصرفي بحماية النشاطات الاقتصادية الجديدة، وخلق وتنمية النخب المشاركة فيها وتشجيع البحث عن الأسواق ومراقبة البحار (بادي وبيرنباوم. 1987. ص ص64-65). ولكن ذلك لا يعني بالضرورة، تمكن هاتين الدولتين ومنظروهما، على المستوى النظري المفاهيمي، من إنتاج المصطلح اللغوي الدال على هذه الفكرة الجديدة وتطبيقاتها، مكتفين في ذلك باستخدام المصطلحين التقليديين (التربية والتربية السياسية)، واللذين حل محلهما في النصف الأول من القرن العشرين مصطلحا تنشئة وتنشئة سياسية، اللذان يبدو أنهما يتجهان بدورهما ومنذ أوائل القرن الحادي والعشرين لإخلاء الساحة لمصطلحي الهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية.

ثم تلت ذلك وتبعته، مرحلة جديدة في حياة الدول الغربية، زاد فيها معدل ومظاهر اهتمامها بقدرة التربية ومؤسساتها التربوية والتعليمية معا على هندسة الخصائص الاجتماعية-السياسية الإنسانية استجابة للدواعي، وتحقيقا للأهداف، الاجتماعية-السياسية المتعلقة بتأكيد شرعية هذه الدول وأنظمة حكمها الفردية الاستبدادية المطلقة المقدسة، وتعميق وتوسيع دائرة الولاء الشعبي بعد أن بدأت مجتمعات أوربا وأنظمتها الحاكمة، تعيش ثورة الأفكار والمعتقدات الاجتماعية-السياسية الجديدة، ودعواتها التي مهدت الطريق لبدء مرحلة جديدة من مراحل تطور تلك المجتمعات وأنظمة الحكم، طوعا أو كرها، لتكتسب طابعا ليبراليا أولاً ثم ديمقراطيا لاحقا. وتمثلت تلك الدعوات في:

1. **الدعوة** للاعتراف بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المدنية والسياسية واحترامها والإقرار بقدرته على فهم وقائع الحياة وإنتاجها وتغييرها وإدامتها.

2. **الدعوة** لإقامة أنظمة الحكم على مبادئ الإرادة العامة، والسلطة المقيدة

بالقانون، والسيادة والمشاركة السياسية الشعبية، والحقوق والواجبات المتساوية والمتقابلة والمتبادلة بين الفرد والمجتمع المدني والسلطة الحاكمة ودولة الأمة والقومية.

3. **الدعوة** لإرساء علاقة المؤسسات الاجتماعية عامة، والسياسية والدينية منها تحديدا، على أسس جديدة، تضمن التوازن بينها، وتؤمِّن المزيد من الاستقلال والمأسسة للسلطة السياسية، بما يسمح لها بالانفراد بممارسة مهام الحكم ومسؤوليات السلطة.

وحازت الثورات الغربية الكبرى الثلاث داخل أوربا وخارجها (البريطانية ثم الأمريكية ثم الفرنسية)، قصب السبق في مجال نشر هذه الدعوات وتطبيقها، على اختلاف نسبي بينها في ذلك، بحكم اختلاف طبيعتها. فقد كانت الثورة البريطانية ثورة داخلية بدأت عام 1628م بتوجيه البرلمان البريطاني لما سُمّيَ (استدعاء الحقوق) إلى (الملك شارل الأول1600-1649م) لمطالبته بتطبيق ما نص عليه الماغناغارتا (العهد العظيم) الذي سبق وانتزعه النبلاء عام 1215م من (الملك جون1166-1216م) ابن الملك هنري الثاني وشقيق ريتشارد الأول قلب الأسد وخليفته في حكم انكلترا، من عدم محاكمة أي إنسان حر إلا وفقا للقانون، وعدم فرض الضرائب واستيفائها إلا بموافقة البرلمان، ومنع إقامة المحاكم العرفية إبان السلم، وعدم إسكان جنوده في منازل الرعايا بالقوة الجبرية. وتفاقمت حدة الموقف بعد رفض الملك شارل الأول الاستجابة لمطالب البرلمان، وازداد الوضع توترا وتعقيدا بعد الخلاف بين الملك والاسكتلنديين، فقاد العسكري والسياسي البريطاني (أوليفر كرومويل1599-1658م) حربا ضد الملك، انتهت بالقبض عليه ومحاكمته والحكم عليه بالإعدام وتنفيذ الحكم عام 1649م، وإعلان قيام الكومنولث البريطاني، ومنح كرومويل لقب اللورد الحامي للكومنولث. ولكن الملكية عادت من جديد إلى انكلترا بعد وفاته وتنصيب ابن شارل الأول ملكا جديدا عليها باسم (شارل الثاني1630-1685م). وعاد مع الملكية صراع البرلمان مع الملوك حتى بلغ ذروته في عهد الملك (جيمس الثاني1633-1701م) الذي اضطر للهرب من انكلترا عام 1688م، بعد أن استدعى البرلمان (وليم أمير أورانج1650-1720م) الحاكم

الأعلى لجمهورية هولندا وحفيد شارل الأول وزوج ماري ابنة الملك الهارب جيمس الثاني. حيث تم تنصيبه بعد نجاح (الثورة المجيدة)، وبالاشتراك مع زوجته، ملكا باسم (وليم الثالث 1689-1702م) على انجلترا واسكتلندا وايرلندا، كملكين على (مملكة ذات رأسين)، بعد موافقتهما على (وثيقة/ إعلان الحقوق1689م) التي نصت على:

- حقّ الملك في التاج مستمد من الشعب الممثل في البرلمان، وليس من الله.

- عدم قيام الملك بأي عمل يؤدي إلى الانتقاص من حقوق الشعب.

- عدم إصدار الملك للقوانين أو إلغائها أو وقف تنفيذها، إلا بموافقة البرلمان.

- عدم فرض الملك لضرائب جديدة، ولا تشكيل جيش جديد، إلا بموافقة البرلمان.

- حرية الرأي والتعبير في البرلمان مكفولة ومُصانة.

وكانت الثورة الأمريكية في أول أمرها مواجهة بين القوات البريطانية والمحتجين من المستعمرين الأوربيين للقارة الأمريكية، الذين كانوا يطالبون بتمثيلهم برلمانيا كشرط لفرض الضرائب عليهم تحت شعار (لا ضرائب بلا تمثيل). ولكن نطاق هذه المواجهة، اتسع لاحقا بفعل التأثير العملي لرفض الحكومة البريطانية لمطالب المحتجين، وقسوتها في التعامل معهم، وتأثير الأفكار الليبرالية والديمقراطية المحركة للثورة الفرنسية، لتتحول تلك المواجهة في آخر الأمر إلى ثورة وحرب تحرريتين استقلاليتين حدد أهدافهما إعلان الاستقلال الأمريكي الذي كان مقدمة وتمهيدا لإعلان حقوق الإنسان في الثورة الفرنسية. وكانت الثورة الفرنسية ثورة وطنية، جمعت بين الأهداف الأساسية للثورتين البريطانية والأمريكية، ودعمتها بأسس ومبادئ نظرية مضافة، انتهت بها إلى الإطاحة بالنظام الملكي الفردي المطلق المقدس القديم، وإقامة نظام جمهوري شعبي ديمقراطي، تجتمع فيه الدعوات الاجتماعية-السياسية الغربية الثلاث الكبرى لثورة الأفكار والمعتقدات الجديدة داخل أوربا وخارجها. وإذ تغيرت طبيعة الدول الغربية وأنظمتها الحاكمة الفردية الاستبدادية المطلقة

والمقدسة بفعل هذه الثورات ودعواتها لتصبح دولا وأنظمة ليبرالية ثم ديمقراطية، فقد تسبب ذلك في تغيير الشروط القديمة لشرعية هذه الدول واستقرارها واستمرارها، لتحل محلها شروط جديدة لشرعيتها واستقرارها واستمرارها، أضيفت إلى الشروط السابقة اللازمة لذلك، وتمثلت الشروط الجديدة المضافة في:

- قيام شرعية الدولة الليبرالية الديمقراطية الغربية على الإرادة الشعبية والحقوق والحريات الإنسانية والسياسية المتقابلة والمتماثلة بدلا من الإرادة الإلهية أو الحقوق الوراثية أو العسكرية بما يجعلها بحاجة لموافقة هذه الإرادة الشعبية عليها وقبولا بها ورضاها عنها.

- تغير صفة المنتمين للدولة الليبرالية الديمقراطية الغربية من رعايا إلى مواطنين، يتمتعون بحقوق وحريات مدنية وسياسية، تعطيهم أدوارا اجتماعية وسياسية فاعلة ومؤثرة كناخبين ومرشحين ودافعي ضرائب وموظفين رسميين وجنود إلزاميين بما يجعلهم موضع تنافس كل القوى السياسية طلبا لموافقتهم وتأييدهم لتوليها للسلطة السياسية وممارستها أو الاحتفاظ بها.

وإذ كانت الثورة الفرنسية، ثورة وطنية داخلية شعبية، ضد نظام ملكي مقدس ومطلق ومستبد، فقد دفع ذلك جمهوريتها الأولى، ثم إمبراطوريتها النابليونية، وتلتها جمهوريتها الثانية، لأن تكون الأوسع والأكثر استخداما للهندسة الاجتماعية-السياسية، الأمر الذي دعتها إليه وساعدتها عليه ظروف قيامها في دولة مركزية مؤسسية قوية موحدة، ذات نظام تقليدي راسخ، لكنه نظام أطيح به بشكل كامل وشامل وسريع ودموي بالغ العنف، مما أبرز الحاجة إلى قيام نظام جديد، يكون قادرا على صناعة إنسان فرنسي جديد، يتميز سياسيا بصفة المواطنة وحقوقها وواجباتها، مواطن فرنسي يكون:

- **المواطن** المؤيد للأفكار الجديدة للثورة ونظامها عن الحقوق والحريات الإنسانية والدولة الشعبية.

- **المواطن** المعارض للأفكار القديمة عن قدسية السلطات الملكية والكنسيّة وتأثيراتها الاجتماعية-السياسية.

- **المواطن** المستعد لحماية الثورة ودولتها ونظامها، والدفاع عنهم والتضحية من أجل انتصارهم.

- **المواطن** المؤهل للتصدي لقوى النظام السابق وأفكارها عن قدسية السلطات الملكية والكنسية ومواجهتها ومنعها من العودة إلى واجهة الحياة الاجتماعية وخاصة الكنيسة.

وبحكم معاناة الحكومات الفرنسية المتعاقبة بعد الثورة، حالها في ذلك، حال باقي الحكومات الغربية، من مشكلات نقص الأفكار والقدرات والوسائل اللازمة للسيطرة على الفرد والأسرة والمجتمع، ومواجهة عداء الكنيسة ومعارضتها، والافتقار إلى المؤسسات الأخرى لهندسة الخصائص الإنسانية التي لم تظهر إلا في مراحل لاحقة، فقد اتجهت تلك الحكومات إلى المؤسسات التقليدية للهندسة الاجتماعية-السياسية (المؤسسات التعليمية)، لاستخدامها في عملية صناعة مواطنيها، عبر صناعة أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم، بما يصنع في النهاية القوى الاجتماعية الجديدة، من حيث إن تلك المؤسسات، كانت وفي آن واحد:

- المؤسسات الوحيدة المتاحة والقادرة على القيام بدور فاعل وأساس في هذا المجال.

- المؤسسات الأكثر قابلية لسيطرة الحكومات عليها والتحكم بها.

وإذ واجهت الحكومات الغربية عامة، والفرنسية خاصة، وبشكل مبكر وواسع النطاق، مشكلة سيطرة الكنيسة على القسم الأعظم من المؤسسات التعليمية آنذاك، فقد عملت على إغلاقها، وحظر مناهجها الدراسية لمنع انتشار أفكارها وقيمها وسلوكياتها المعادية للثورة، بقدر ما عملت أيضاً وفي المقابل على إنشاء مؤسسات تعليمية خاضعة لسلطة حكومة الثورة، ووضع مناهج دراسية جديدة لها تستهدف صناعة أفكار الأجيال الجديدة من المواطنين الفرنسيين وقيمهم وسلوكياتهم بشكل مماثل لأفكارها وقيمها وسلوكياتها ومتوافق معها، لخلق التماثل بين هذه الأجيال، بما يُسهِّل بعد ذلك أمر التحكم بإراداتها والسيطرة عليها وحكمها. وهكذا، فقد كان على النظام الجديد في فرنسا أن

ينشئ المدرسة الحكومية ويوكل إليها وحدها أن تؤدي "دورا بارزا في تقبل الجمهورية فيما هو أبعد من الانتماء الديني وأعمق منه، وذلك من خلال طاقاتها الذاتية على الإقناع، لكن أيضاً بصفتها الرمز ونقطة الارتكاز المميزة لقيمتين تعرفان عندها لحظة اختراقهما لعقول الجماهير، واللتان كانت لهما أهمية لا يستهان بها في اعتماد سلطة دنيوية مستقلة، إنهما: حب الوطن والأمل في المستقبل، ولما كانت المدرسة مركزا لتعليم المواطنية، فإنها تشكل المؤسسة الرئيسة التي يتم فيها نقل معنى الواجب المقدس تجاه الوطن، وحيث يتحقق تفوق الشأن الجماعي، ولما كانت المدرسة المكان الطبيعي لإعداد الأجيال القادمة، فإنها ترتقي إلى مستوى مختبر لصنع المستقبل، حيث تنتهي الطفولة والشباب من اكتساب سماتها المميزة" (غوشيه. 2007. ص ص72-73). ووسع ذلك نطاق مسؤولية المدرسة في فرنسا الثورة والجمهورية، ليشمل أيضاً تحقيق أعلوية السلطة السياسية وتقدمها فكريا وعمليا على سلطة المؤسسة الدينية استجابة للتغير الذي أحدثته الثورة في فكرة السياسة ذاتها بإكسابها صورتها الجديدة الجمهورية-الشعبية-الديمقراطية ومبدئها الأبرز والاهم: مبدأ احتواء المواطنية للمعتقدات الدينية والمذهبية، وجعْلِها شأنها خاصا لا دخل له ولا تأثير لا في الحرية السياسية ولا في حق البشر وقدرتهم على تقرير مصيرهم بشكل مباشر وحر ومشترك (غوشيه. 2007. ص73).

وعمدت الحكومات الفرنسية المتعاقبة بعد الثورة إلى تحقيق هذه الأهداف كلها، بوسائل وأساليب متعددة ومتنوعة، كان في مقدمتها التطبيق المتداخل والمتكامل والموسع والمكثف لثلاثة إجراءات متكاملة ومترابطة للهندسة الاجتماعية هي (هوبسباوم. 1999. ص ص21-50، ص 96؛ بادي وبيرنباوم. 1987. ص104؛ فرح. 1993. ص53):

1. إخضاع المؤسسات التعليمية لسلطة الحكومة ومسؤوليتها بدلا من خضوعها لسلطة الكنيسة ومسؤوليتها، وإعداد مناهج تعليمية جديدة تعكس أفكار الثورة وأهدافها وتدعو إليها وتروج لها، ووضع خطط عامة وشاملة لاستخدام المؤسسات التعليمية الحكومية ومناهجها الجديدة في إعداد الأفراد وتأهيلهم اجتماعيا وسياسيا بعد أن كانت تلك الخطط غير موجودة أصلاً، وإذا ما وجدت فإنها تكون خاضعة لسلطة الكنيسة وإشرافها.

2. جعل التعليم الأولي حكوميا وعاما وإلزاميا ومجانيا لإعداد وتأهيل الأجيال الجديدة منذ صغرها وفقا لأفكار النظام الثوري الجديد وأهدافه وسلوكياته بما يوفر له حاجته المستقبلية من المادة البشرية المؤمنة به والقادرة على تنفيذ سياساته والمستعدة للدفاع عنه والتضحية من أجله.

3. إعادة إعداد البالغين من أفراد المجتمع وتأهيلهم لتخليصهم مما تم إعدادهم وتأهيلهم عليه من أفكار النظام القديم وأهدافه وسلوكياته وإعدادهم وتأهيلهم وفقا لأفكار النظام الجديد وأهدافه وسلوكياته بما يوفر لهذا الأخير حاجته الآنية من المادة البشرية المؤمنة به والقادرة على تنفيذ سياساته والمستعدة للدفاع عنه والتضحية من أجله.

ولكن انتقال مسؤولية إدارة العملية التربوية التعليمية في فرنسا من يد المؤسسة الدينية إلى يد المؤسسة السياسية، ومن ثم، فقدان هذه العملية لأبعادها الفردية والدينية والمحافظة، واكتسابها بدلا عنها أبعادا اجتماعية ومدنية وتقدمية، لم يحدث بشكل سريع ومفاجئ، بل كان بطيئا وتدريجيا. إذ كان "نابليون هو مُنظم التعليم الثانوي والعالي في فرنسا، ومؤسس البكالوريا، ومنشئ المدارس العلمية العليا. كان التعليم قبله تحت مسؤولية الكنيسة فجعله تابعا للدولة، وادخل عليه نظاما يشبه النظام العسكري، ووجهه وجهة علمية تقنية" (العروي. 2011. ص96). واستكملت ثورة 1780م وكومونة باريس المسار النابليوني للسيطرة الحكومية على مؤسسات الهندسة الاجتماعية-السياسية، بإعلانها بشكل متتابع: علمانية ومجانية وإلزامية وديمقراطية التعليم، وتحريره من سيطرة الكنيسة والفصل بينها وبين التعليم، وإلغائها التعليم الديني في المدارس في 2 نيسان 1871، وكانت المدرسة الأولى التي أنشأتها الكومونة مدرسة علمانية ومجانية وإلزامية لأبناء العمال، تزود الطالب بأدوات الدراسة الضرورية، وترفع شعار (التعليم بعد الخبز للشعب). وتحقق ذلك عبر الخطوات التالية (خوري. 1943. ص ص375-380):

1. إلغاء المناهج التعليمية الدينية وإحلال مناهج تعليمية للأخلاق والنظام المدني محلها.

2. عدم تعيين رجال الدين في المدارس العامة بدء من عام 1881م وجعل المدرسين في هذه المدارس موظفين حكوميين بدء من عام 1886م.

3. إلزام مدارس الجماعات الدينية بتقديم تقارير عن عملها للسلطات الحكومية عام 1904، ثم إغلاق جميع المدارس المجانية التابعة لهذه الجماعات عام 1904م.

وبذلك، هيأت الجمهورية الأولى الظروف اللازمة والمناسبة للسيطرة الحكومية على عمليات الهندسة الإنسانية في فرنسا عبر:

1. السيطرة على المؤسسات التعليمية المسئولة عن صناعة الأفكار والقيم والسلوكيات.

2. استخدام المؤسسات التعليمية الخاضعة للسيطرة الحكومية لأسباب وأهداف اجتماعية-سياسية.

3. التصميم والتخطيط الحكوميين للبرامج التربوية-والتعليمية.

4. التمويل الحكومي للمشاريع التربوية-التعليمية، وتزويدها بالموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذها.

لقد تمكنت فرنسا الثورة بإصلاحاتها في مجال هندسة الإنسان والمجتمع، ولكن على طريقتها الخاصة ووفقا لحاجاتها ومصالحها وأهدافها الآنية والمستقبلية، أن تستعيد، ولو تدريجيا، تجربتي إسبرطة وروما العمليتين في إشراف الدولة على إعداد الأجيال الجديدة وتأهيلها، وحاولت تحقيق أحلام أصحاب المدن الفاضلة منذ أفلاطون بل وقبله أيضاً، بتطبيقها المشروع الذي قدمه الوزير الفرنسي (آن روبير جاك تورغو1727-1781م) إلى الملك لويس السادس عشر قبل قيام الثورة، وأعلن فيه (رويه. 1989. ص52):

"إن الكفالة السياسية الأولى والوحيدة،
هي تعليم عام تنهض به الدولة بحسب بعض الطرق وتبع روح معينة..
فالدولة بالتعليم تصنع من الناس كل ما تريد"

وهو المشروع الذي شهد أول تطبيقاته الواسعة على يد نابليون الذي أدمج

فيه أيضاً، ما كان ينادي به فلاسفة الأنوار في ميدان التعليم والثقافة (العروي. 2011. ص96). وأثَّرَت الثورة الفرنسية في الدول الغربية داخل القارة الأوربية وخارجها، سواء بشكل مباشر عندما دخلتها جيوشها تحت شعار تحريرها من ظلم أنظمتها الفردية الاستبدادية المطلقة، أو بشكل غير مباشر بفعل مبادئها ومنجزاتها. وكانت تلك التأثيرات ذات طبيعة مركبة:

- تأثيرات ايجابية أحيانا: بدفعها هذه الدول لإدراك ضرورة تمثلها لأفكار الثورة الفرنسية وتطبيقاتها والاقتداء بها وفي مقدمتها ما يتعلق بالاهتمام بالهندسة الاجتماعية-السياسية.

- تأثيرات سلبية أحيانا: بدفعها هذه الدول لإدراك ضرورة مقاومتها للنزعة الوطنية الفرنسية المتعصبة وسياساتها الاستعمارية بالاهتمام بالهندسة الاجتماعية-السياسية لتقوية الروح الوطنية فيها بما يمهد لإقامتها جيوشا وطنية حديثة وقوية ومؤمنة بالدفاع عن أوطانها.

وبذلك، أسهمت السياسات الحكومية الفرنسية، قبل الثورة وبعدها، بدور كبير في لفت انتباه المجتمعات الغربية أولاً، وبعدها باقي المجتمعات الإنسانية، إلى قدرة المؤسسات التعليمية ليس على هندسة الفرد فحسب، بل وأيضاً على هندسة جوانب الحياة الاجتماعية وتحديد خصائصها كلها، عبر هندسة الخصائص الإنسانية لأسباب وأهداف اجتماعية-سياسية. وإذ نظر بعض الدارسين إلى مركزية مشاريع الهندسة الاجتماعية ونشاطاتها في فرنسا من منظور العلاقة بين هذه الهندسة والسياسة فكرا وتطبيقا، "كعنصر مرافق لتطور السلطة المركزية"، فقد اعتقدوا أن "توحيد الأمة الفرنسية ومركزيتها الإدارية يترافقان مع مركزية ملازمة للنظام التربوي" (لوغران. 1990. ص70، ص72)، وهذا ما حدث أيضاً في باقي البلدان الغربية داخل أوربا وخارجها، بل وامتد حتى إلى البلدان غير الأوربية أيضاً مما يجد دليله في توجه محمد علي باشا بعد توليه حكم مصر عام 1805 إلى الاهتمام بالتعليم، وإرسال البعثات العلمية إلى الخارج لتوفير متطلبات إقامة دولة وجيش حديثين وقويين، يساعدانه على تحقيق أهدافه ليس في الاستقلال عن الدولة العثمانية فحسب، بل وحتى التوسع على حسابها، إن لم يكن للسيطرة عليها.

وتمكنت الحكومات الغربية الحديثة من تحقيق نجاحات ملحوظة في صناعة الخصائص الاجتماعية والسياسية لمواطنيها ومجتمعاتها، عبر مشاركتها، بشكل أساس ومنذ وقت مبكر، للأسرة والكنيسة في السيطرة على المؤسسات التعليمية، ليتسع نطاق هذه المشاركة وتشتد قوتها بعد الثورة الفرنسية لتصل إلى حد إقرار دستور عام 1795 الفرنسي لنظام التعليم الابتدائي الإلزامي العلماني، وإنشاء المدارس المركزية الثانوية، ومدرسة البوليتكنيك، ودار المعلمين، ومدرسة مارس للضباط، والمجمع الوطني للعلماء، ومتحف التاريخ الطبيعي، وتجديد كلية فرنسا، ودار الوثائق الوطنية للمستندات التاريخية (خوري. 1943. ص ص45-46). وتساوق ذلك مع إغلاق المؤسسات التعليمية الكنسية، وحظر مناهجها الدراسية، وإقامة مؤسسات تعليمية حكومية بديلة لها ذات مناهج دراسية جديدة، تتوافق مع الطبيعة المدنية والليبرالية الديمقراطية لهذه النظم داخل أوربا وخارجها، وتنسجم مع أفكارها وقيمها وسلوكياتها الجديدة، بما يؤكد الوعي ومن ثم الاهتمام الحكومي الغربي المبكر بالدور المركزي للمؤسسات التعليمية في عملية صناعة الإنسان ثم المواطن، وفقا لمواصفات اجتماعية وسياسية، فكرية وقيمية وسلوكية، محددة ومصممة سلفا، لتصبح هذه المؤسسات منذ ذلك الوقت إحدى الأدوات الأساسية لهندسة وإنتاج الأفكار والقيم والسلوكيات الاجتماعية والسياسية عند الأفراد والجماعات، لتحقيق التماثل بينهم، تسهيلا للسيطرة على العقول والإرادات الفردية والجماعية وحكمها والتحكم بها.

وعلى الرغم من سبق الثورة الفرنسية وحكوماتها إلى الاهتمام بإخضاع المؤسسات التعليمية لسلطتها، فإن ذلك لم يحدث بشكل فوري وعاجل، وما صدر من قرارات فورية وعاجلة في هذا الشأن، لم يتم تطبيقه إلا بشكل متأخر ومتدرج، فبعد 44 عاما من قيام الثورة الفرنسية، كانت المدارس الابتدائية الخاصة لا تزال الشكل الوحيد للتعليم في فرنسا، وعملية إعداد وتأهيل الطلبة في هذه المدارس، لا تزال ذات طبيعة ومضمون معاديين للجمهورية الناشئة تحددهما البلدية أو الكنيسة وفقا للسياقات الدينية وتوجهاتها المذهبية، وفي حال ازدواج المسؤولية يكون ذلك بأقل قدر من التنسيق بين الطرفين. ولم يتغير الحال إلا بعد قانون الوزير الفرنسي (فرانسوا غيزو) الصادر عام 1833 والذي

ميز فيه المدارس الابتدائية الفرنسية بجعلها جزء من مؤسسات الدولة وأخضعها لسياساتها. وبقي النشاطان التعليميان الثانوي والجامعي، نشاطين خاصين في فرنسا حتى قيام الإمبراطورية في عهد نابليون الأول، ليتم تنظيم الجامعة آنذاك كخدمة حكومية عامة ومجانية وعلمانية إلى جانب التعليم الخاص، ولم يصبح التعليم الثانوي رسميا حتى عام 1930. وتأخر تطبيق مبادئ الإلزامية والمجانية والعلمانية على نظام التعليم الابتدائي الرسمي الفرنسي حتى عام 1880 على الرغم من ضرورة العلمانية آنذاك لإزاحة أفكار الكنيسة وقيمها وسلوكياتها المرتبطة بالنظام الملكي السابق وإنهاء دورها وتأثيرها في الحياة الاجتماعية-السياسية وإحلال الجمهورية وأفكارها وقيمها وسلوكياتها وأدوارها وتأثيراتها محلها (لوغران. 1990. ص ص89-103).

وإذ يلاحظ لويس لوغران أن "ما يشغل بال السياسيين يتمحور حول وضع الأمور في نصابها، وخلق نظام للمراجع لدى الطالب بحيث يكون هذا النظام مشتركا داخل أمة واحدة، سواء أكانت ليبرالية رأسمالية، جمهورية، أو اشتراكية" (لوغران. 1990. ص136)، فإنه ينبهنا إلى ما أقامته فرنسا، ثم تابعتها فيه الدول الغربية الأخرى لاحقا، من ربط وثيق للمدرسة بهذا الهدف، بتكليفها بتولي مسؤولية هندسة الخصائص الاجتماعية-السياسية للأفراد والمجتمعات، عبر تلقينها لأجيال طلبتها، وتعزيزها لديهم، أسسا فكرية وقيمية وسلوكية موحدة ومتماثلة، وبما تؤمنه لهم من ظروف ووسائل وأساليب التعارف والتفاعل واكتساب الخبرات من بعضهم، وتوثيقها صلات الارتباط الاجتماعي الشخصي بينهم. ويلاحظ بعض الدارسين، انطلاقا من المنظور السياسي لهندسة الخصائص الفردية والمجتمعية، ما تمتعت به مشاريع التربية/التنشئة ونشاطاتها في فرنسا ذات نظام سلطوي مركزي من الأهمية واستقطاب الجهود "كعنصر مرافق لتطور السلطة المركزية" (لوغران. 1990. ص70)، ويفسر هذا الأمر لديهم أيضاً كيف كان "توحيد الأمة الفرنسية ومركزيتها الإدارية يترافقان مع مركزية ملازمة للنظام التربوي" (لوغران. 1990. ص72). ولم يقف الأمر بالثورة الفرنسية ونظمها السياسية المتعاقبة عند هذا الحد، فقد أضافت أيضاً إلى مؤسسات الهندسة الاجتماعية-السياسية الأخرى، المؤسسة العسكرية التي استخدمتها بشكل موسع ومكثف وفعال خلافا لمنطق عصرها وأسلوبه بفضل

تطبيقها لنظام الخدمة الإلزامية الذي جعل من الجيش مؤسسة وطنية شعبية عامة، يتوجب على كل الفرنسيين البالغين القادرين الالتحاق بها كجزء من واجبات المواطنة، بقدر ما هو أيضاً جزء من برنامج الهندسة الاجتماعية المركب الذي يجتمع فيه الإعداد والتأهيل العسكري بالإعداد والتأهيل السياسي الفكري والسلوكي، بهدف تكوين و/أو إعادة تكوين أفكار المجندين وقيمهم وسلوكياتهم السياسية بما يناسب أفكار النظام السياسي وقيمه وسلوكياته. وبقدر ما كان تبلور المضمون العملي الوظيفي الاجتماعي العام للتنشئة الاجتماعية هو المقدمة التمهيدية لصياغة مفهومها النظري في وقت لاحق، فقد كان تبلور المضمون الوظيفي السياسي العملي الخاص لهذه التنشئة فيما بعد، هو المقدمة التمهيدية لصياغة مفهوم التنشئة السياسية كمفهوم نظري فرعي مشتق من التنشئة الاجتماعية، وتابع لها في النشأة والتطور، ومكمل لها في الأهداف والوظائف والتطبيقات، وهي التطبيقات والمفاهيم التي حلت، أو ستحل محلها، تطبيقات ومفاهيم الهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية.

ويعبر مصطلح (العلمانية) بإيجاز وتركيز وافيين، عن سعي الدول الغربية الحديثة عامة، والدولة الفرنسية خاصة، وبعد الثورة تحديدا، لإقامة أنظمة حكم تجمع بين:

- احترام الأديان والمذاهب على تعددها واختلافها، وضمان حرية المعتقد والتعبير والعبادة وممارسة الطقوس الدينية للجميع دون تمييز.

- إكساب السلطة السياسية طابعا مجتمعيا دنيويا، والفصل بينها وبين الدين، بما يضمن وفي آن واحد: استقلال السياسة عن الدين واستقلال الدين عن السياسة، فلا يتدخل أي منهما في شؤون الآخر بأي شكل ولا لأي سبب.

وبذلك، فإن (العلمانية) لا تعني حقيقة وفعلا، أكثر من الفصل بين الدين ومعتقداته وطقوسه، والسياسة وأفكارها وتطبيقاتها، وضمان تعايشهما في الحياة الاجتماعية دون التداخل بينهما، وهو أمر اقتضي من حكومات هذه الدول، إقامة أنظمة سياسية ذات طبيعة دنيوية وضعية، وشرعية مجتمعية تمثيلية/ نيابية، ومسؤولية قانونية ومؤسسية وتعليمية. وتكمن علة هذا التوجه الغربي نحو تبني

العلمنة وتطبيقها، في أن الارتباط بين الدين والسياسة، انتهي دائما وفي التطبيقات الإنسانية كلها إلى واحد من حالين لا ثالث لهما:

- إما خضوع المؤسسة السياسية لسلطة المؤسسة الدينية ورموزها، ليكتسب هؤلاء إلى جانب سلطتهم المعنوية الروحية شرعية وسلطة سياسية مادية مسلحة، تسمح لهم بفرض إرادتهم وتحقيق مصالحهم واضطهاد مخالفيهم، بزعم تنفيذهم لحكم الله ومشيئته.

- أو خضوع المؤسسة الدينية لسلطة المؤسسة السياسية ورموزها، ليكتسب هؤلاء إلى جانب سلطتهم المادية المسلحة شرعية وسلطة دينية معنوية روحية، تسمح لهم بفرض إرادتهم وتحقيق مصالحهم واضطهاد مخالفيهم، بزعم تنفيذهم لحكم الله ومشيئته.

وفي الحالين، فإن المحكومين يخضعون للإرادة الشخصية المتحكمة لأفراد وجماعات، يزعمون أنهم وحدهم المخولون بالتحدث باسم الله، والموكلون بتنفيذ مشيئته وتطبيق أحكامه، دون دليل واحد ثابت وقاطع ومؤكد على ذلك.

وعليه، فقد تطلب قيام النظم السياسية العلمانية الغربية الحديثة واقتضى، التزامها بمبادئ احترام حرية الضمير والاعتقاد للجميع، بما في ذلك (حرية الضمير والاعتقاد الديني والمذهبي)، وضمان حق التعبير عنهما دون تمييز ولا تفضيل بين أصحاب المعتقدات المختلفة لأي سبب كان، وهو ما تطلب بدوره واقتضى، تزويد الأنظمة السياسية العلمانية الغربية ودولها بقواعد وآليات توفر لها شرعية وسلطة مجتمعية بديلة للشرعية والسلطة الدينية، عبر تمتعها بخصائص: الشرعية الدنيوية المجتمعية القائمة على مبادئ الحرية والفردية والمساواة والإرادة والسيادة الشعبيتين، المؤسسية (انتظام واستقرار وقبول سياقات التفكير والسلوك)، والقانونية (التشريع الاجتماعي المدني)، والعقلانية (التفسير والفهم العقلانيين الموضوعيين للظواهر والعلاقات)، والتعليمية (وجود أنموذج عام وموحد للتعليم الوطني الذي يتولى مهام الهندسة الاجتماعية للإنسان والمواطن لصناعة الهوية والانتماء والولاء الوطني، والإيمان بمبادئ حرية المعتقد والتعبير والالتزام السياسيين).

وكان جون ديوي قد تنبَّهَ ونبَّهَ إلى الدور المحوري للثورة الفرنسية وسياسات نابليون التوسعية في توجيه الحكومات الغربية الحديثة للاهتمام بالهندسة الاجتماعية-السياسية، عبر الاهتمام بالتربية ومؤسساتها وأهدافها، وخصوصا في الدول الألمانية، حيث رأى في ذلك الاهتمام إحدى نتائج:

"الغزوات النابليونية ولاسيما في ألمانيا، فقد شعرت الدول الألمانية..أن الاهتمام المنظم أو المنهجي للتربية، أفضل وسيلة لحماية وصيانة تكاملها وقوتها السياسيتين..وتحت زعامة رجال الدولة البروسية، جعلوا هذه الحالة منبها لتنمية نظام التعليم العام واسع النطاق، راسخ الأساس، وقد تمخض هذا التغيير في الممارسة بالضرورة عن تغيير في النظرية، فتراجعت النظرية الفردية إلى المؤخرة. ولم تقدم الدولة وسائل التربية العامة فحسب، بل قدمت هدفها أيضاً، ولما صارت الممارسة الفعلية بحيث إن نظام المدرسة..يقدم المواطن الوطني والجندي وموظف الدولة والإداري، ويقدم وسائل الدفاع والتوسع العسكري والصناعي والسياسي، صار من المستحيل على النظرية ألا تركز على أهمية هدف الكفاءة الاجتماعية...ولما كان الحفاظ على سيادة دولة قومية معينة، يتطلب خضوع الأفراد لمصالح الدولة العليا..صارت الكفاءة الاجتماعية مفهومة على أنها تتضمن خضوعا مشابها لهذا، واعتبرت العملية التربوية ضربا من التدريب الانضباطي" (ديوي. 1978. ص87).

ويؤكد ما سبق وذهب إليه ديوي في هذا الشأن ويُثبت صحته، أن مؤسسات الثورة الفرنسية ورموزها، اختاروا (شخصية نسائية) لتجسيد هدف الحرية، أول أهداف الثورة الفرنسية (الحرية والمساواة والإخاء)، مما يعكس موقفا غائيا ومقصودا ومتصلا بالهندسة الاجتماعية، حيث استهدف اختيارهم شخصية نسائية لتجسيد الحرية: "أن تُعبِّر* عن تزايد دور النساء في السياسة، ولكي تُعبِّر من جانب آخر عن فكرة سوف تلقى الرعاية والحماية فيما بعد، وهي فكرة «أُمّ طفل سياسي من نوع جديد»"، ولن تصنع هذا الطفل السياسي الجديد، إلا هندسة اجتماعية-سياسية جديدة، هذا فضلا عما يدل عليه إنشاء

* أي الشخصية النسائية التي تم اختيارها لتمثل الحرية.

لجنة الإرشاد العام من الدور المحوري الذي أولاه الثوار الفرنسيون للهندسة الاجتماعية بالدعاية أولاً، ثم بالتعليم لاحقا (تايلور. 2000. ص229، ص231).

وإذا كان قد تقدم القول بأن الدولتين الملكيتين الأوربيتين البروسية-الألمانية والنمساوية، كانتا أسبق الدول الغربية البروتستانتية ذات الأنظمة الفردية الاستبدادية المطلقة المقدسة، ومنذ القرن السابع عشر، التفاتا إلى أهمية السيطرة الحكومية الواسعة والمنظمة والدائمة على مؤسسات ونشاطات الهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة الإنسان ثم الرعية ثم المواطن، وفقا للمطالب والاحتياجات المجتمعية والسياسية. فإن ذلك، لا يمنع من القول أيضاً، إن حكومات فرنسا الثورة، كانت أول الحكومات الغربية الحديثة وأكثرها حاجة وتطبيقا لثلاثة إجراءات متكاملة ومترابطة للهندسة الاجتماعية، بعد أن أعطتها طابعا سياسيا وحكوميا ومركزيا، مما وفر للهندسة السياسية أيضاً تطبيقها الخاص لهذه الإجراءات الثلاثة في إطار التطبيق العام لها، لانجاز عملية الهندسة الاجتماعية-السياسية في فرنسا وتحقيق أهدافها. وتمثل هذا التطبيق السياسي في:

1. وضع مسؤولية تصميم وتنفيذ خطط شاملة لهندسة الأفراد اجتماعيا وسياسيا بيد المؤسسات الحكومية الرسمية حصرا وتحديدا، بعد أن كانت تلك الخطط غير موجودة أصلاً، وما هو موجود منها يكون خارج نطاق سلطة هذه المؤسسات ومسؤوليتها عن تنفيذه.

2. تصميم وتنفيذ الخطط الحكومية لهندسة الأفراد اجتماعيا وسياسيا بحيث تتم صناعة الصغار من الأجيال الجديدة وفقا لأفكار النظام الجديد وقيمه وسلوكياته السياسية بما يوفر له حاجته المستقبلية من المادة البشرية المؤهلة لتنفيذ سياساته وتحقيق أهدافه والمستعدة للدفاع عنها والتضحية من أجلها.

3. تصميم وتنفيذ الخطط الحكومية لهندسة الأفراد اجتماعيا وسياسيا بحيث تتم إعادة صناعة البالغين من الأجيال السابقة لتخليصهم من أفكار النظام القديم وقيمه وسلوكياته السياسية، وتزويدهم بأفكار النظام الجديد وقيمه وسلوكياته السياسية بما يوفر لهذا النظام حاجته الآنية من المادة البشرية المؤهلة

لتنفيذ سياساته وتحقيق أهدافه والمستعدة للدفاع عنها والتضحية من أجلها.

ويمكن أن يفسر هذا ما لاحظه عبدالله العروي من تميز التطبيقات الفرنسية في مجال الهندسة الاجتماعية عن مثيلاتها، مبيِّنَا: "أن البلاد البروتستانتية، سبقت الكاثوليكية، فأممت التعليم، وحررته من التأثير الكنسي، كما أن الاستبداد النيّر، شجّع العلم التجريبي في نطاق أكاديميات مثل أكاديمية برلين تحت فردريك الثاني، بيد أن لا شيء من هذا، يماثل شمولا واتقانا ما فعله نابليون" (العروي. 2011. ص ص96-97). وكان التطبيقات الفرنسية الشاملة والمتقنة للهندسة الاجتماعية في المجال العسكري، السبب الأساس في شحن الفرنسيين بالحماسة الثورية عبر الدعاية بما جعل منهم تجسيدا فعليا لشعار **"أمة تحت السلاح، وقوة عسكرية غير مسبوقة في الحجم والكثافة"** (تايلور. 2000. ص232).

ويؤسس القول بأن المبادئ النظرية العامة لاستخدام الهندسة الاجتماعية-السياسية في عمليات الصناعة وإعادة الصناعة الإنسانية الموسعة والمتماثلة للأفراد والمجتمعات وفقا لتصميم وتخطيط مسبقين، تتماثل مع المبادئ النظرية العامة لاستخدام الهندسة الصناعية السلعية الموسعة والمتماثلة في عمليات إنتاج وإعادة إنتاج البضائع والخدمات وفقا لتصميم وتخطيط مسبقين، للاستنتاج بعدم دقة القول الشائع بأن أوربا عاشت في العصر الحديث ثورة صناعية واحدة كبيرة واحدة إلى جانب ثوراتها السياسية الثلاث الكبرى (الانكليزية والأمريكية والفرنسية)، لأن أوربا، ومن منظور الانتشار الواسع للتطبيقات الغربية الحديثة للهندستين الصناعية والاجتماعية-السياسية، عاشت في واقع الأمر وإلى جانب ثوراتها السياسية تلك، ثورتين صناعيتين متكاملتين ومتلازمتين في آن واحد هما:

* الثورة الصناعية الاقتصادية في مجال الإنتاج الصناعي الموسع للسلع المادية والخدمية المتماثلة الخصائص وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا.

* الثورة الصناعية الاجتماعية في مجال الإنتاج الصناعي الموسع للكائنات الإنسانية المتماثلة الخصائص وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا.

وكانت المؤسسات الصناعية في سياق هاتين الثورتين، أداة الثورة الصناعية الاقتصادية السِلَعيّة، بقدر ما كانت المؤسسات المجتمعية الأولية والثانوية، كالأسرة والمدرسة والجيش وجماعة الرفاق والجماعات العرقية والدينية والطائفية والحزبية والمهنية، أداة الثورة الصناعية الاجتماعية-السياسية للإنتاج وإعادة الإنتاج الموسع والمتماثل للإنسان والمواطن وفقا لنماذج مصممة ومخططة سلفا.

ونزعم هنا ثلاثة مزاعم مترابطة ومتفاعلة بشأن هاتين الثورتين الصناعيتين الاقتصادية والاجتماعية-السياسية، ومعهما مجمل أوجه حياة المجتمعات الغربية وأنشطتها في العصر الحديث، وتفيد هذه المزاعم:

- إن الإقرار باقتران ظهور أنموذج الدولة الغربية الحديثة بظهور النظام الرأسمالي والطبقة الوسطى والنزعة القومية، يقتضي الإقرار أيضاً باقتران ذلك الظهور بسمة (العقلانية) التي وإن لم يكن بالإمكان إنكار وجود ملامح منها في كل أنظمة الحياة والحكم في العصور القديمة والوسيطة، ليصبح اتساع نطاق هذه العقلانية، وعمق تأثيرها وشموليته وتواصله وترسخه تدريجيا، السمة الأساسية الغالبة على مجمل أوجه حياة وأنشطة الدولة الغربية الحديثة (مجتمعا وحكومة) بما في ذلك أنشطة الثورتين الصناعيتين الغربيتين السلعية والإنسانية، وهو ما يفسر تعريف ماكس فيبر لهذه الدولة وبشكل أساس بدلالة عقلانيتها بأنها: "مجموع وسائل العقلنة"، بل وذهابه إلى حد الاعتقاد أن الدولة الغربية الحديث "ليست وليدة الرأسمالية، بل وليدة العقلانية، لأن الأولى ناتجة عن الثانية" (عن: العروي. 2011. ص100، ص111).

- إن الإقرار بالطبيعة العقلانية الغالبة والمهيمنة على مجمل أوجه حياة وأنشطة الدولة الغربية الحديثة، يقتضي الإقرار أيضاً بأن هذه الطبيعة أحوجتها لمجتمع يتسم بدوره بطبيعة عقلانية غالبة ومهيمنة، ليكون قادرا وفي آن واحد على أداء المهام التي يتطلبها استقرار هذه الدولة واستمرارها في مجال الإنتاج الصناعي الموسع للسلع المادية المتماثلة الخصائص والمصممة والمخططة سلفا، وفي مجال إدارة شؤون الحكم وأداء واجباته وانجاز وظائفه وتحقيق أهدافه.

- إن الإقرار بالطبيعة العقلانية الغالبة والمهيمنة على الدولة الغربية الحديثة، يقتضي الإقرار بأن طبيعتها هذه، قادتها بالضرورة إلى إدراك ما تقتضيه تلبية حاجتها الماسة لمجتمع عقلاني من صناعة نماذج إنسانية، فردية ومجتمعية، مصممة ومخططة سلفا، وتأهيلها للقيام بهذين النوعين من المهام، مما يوجب عليها صناعة هذه النماذج، ليس فقط بأفضل طريقة عقلانية مصممة ومخططة سلفا، ولكن صناعتها أيضاً بأكثر طرق الصناعة العقلانية للعقول تناسبا مع طبيعة هذه الدولة وواجباتها وأهدافها، وهو ما يتطلب بدوره أن تتولى الدولة بنفسها إدارة وتسيير المؤسسات المسئولة عن صناعة الإنسان اجتماعيا والمواطن سياسيا، أو على الأقل الإشراف عليها وتوجيهها ومراقبتها، ضمانا لتوافق مدخلات هذه الصناعة ومخرجاتها مع الاحتياجات والأهداف الحكومية، فلا دولة عقلانية بل مجتمع عقلاني، ولا مجتمع عقلاني بلا مواطنين وحكام عقلانيين، ولا مواطنين وحكام عقلانيين، بلا مؤسسات وخطط عقلانية مصممة ومخططة سلفا لصناعة وإنتاج العقول والقيم والسلوكيات الفردية والمجتمعية، وهذه هي مهمة الهندسة الاجتماعية-السياسية ووظيفتها وهدفها.

وقد لاحظ (الطعان) أن من الدواعي العملية الاقتصادية التي دفعت الدولة الغربية للاهتمام بالهندسة الاجتماعية منذ القرن التاسع عشر، وانتهاجها سياسة يتوجه فيها التعليم إلى العناية بالمعرفة العلمية العملية، انطلاقا من اعتبارات عملية نفعية وليست تربوية محض، هو توفير مهن نافعة للمجتمع، ومن ثم، فقد كانت الإصلاحات العلمية والتعليمية التي عمل من أجلها رجال الدولة والصناعيون الأذكياء معا، ترجمة علمية للإرادة السياسية العملية العامة الهادفة في هذا المجال إلى تكوين إنسان مزود بالمعرفة العلمية العملية التي تؤهله للاستجابة لمتطلبات التطور الصناعي (الطعان. 2015. ص86).

وبقدر ما عملت الظروف المستجدة على تحويل الدول الملكيّة الفردية الاستبدادية الغربية داخل أوربا وخارجها إلى أوطان ذات أنظمة حكم دستورية ليبرالية ديمقراطية، فقد فرضت أيضاً على هذه الدول التي باتت توصف بأنها (دول وطنية)، أن تعمل على تحويل رعاياها إلى مواطنين لهم حقوق وحريات، بقدر ما عليهم واجبات ومسؤوليات، بعد أن أصبح هؤلاء المواطنين العامل

المؤثر والمتغير الفاعل في الحياة السياسية لهذه الدول. ومن ثم، فقد كان محتما أن تتجه القوى المجتمعية والحكومية الغربية كلها، وخاصة تلك الناشطة منها في الحياة السياسية، للاهتمام بالهندسة الاجتماعية-السياسية لأفكار هؤلاء المواطنين وقيمهم وسلوكياتهم، بغية تحقيق التماثل الفكري والقيمي والسلوكي بينهم، لضمان تجانسهم Homogenization، وتأمين توحيدهم واندماجهم الفكري والسياسي والاجتماعي، ليكون بمقدورها، في ضوء ذلك كله وعلى أساسه، السيطرة عليهم والتحكم بهم، بأن تكون ذات أثر في المواطن -Citizen influencing، وتتمكن بيسر وسهولة من تعبئته Citizen–mobilizing، بما يسمح لها في النهاية من حشد وتنظيم وتوظيف قدرات مواطنيها وجهودهم، لدعم سياستها وتنفيذها وتحقيق أهدافها. وكان الداعيان العمليان الأساسيان لذلك، هما:

- داعي الحاجة لإقامة دولة إدارية حديثة.

- داعي الحاجة إلى دمقرطة السياسة في الدولة الإدارية الحديثة.

فتأكدت بذلك أهمية الهندسة الاجتماعية-السياسية، وثبتت ضرورتها ودورها الفاعل والأساس في ضمان فاعلية وأمن واستقرار واستمرار المجتمع السياسي والاقتصاد الوطني/القومي، ومن ثم استقرار واستمرار العلاقة بين الشعب ونظامه الحاكم بفعل المسؤولية المركبة لهذه الهندسة عن (هوبسباوم. 1999. ص113؛ الظاهر. ب ت. ص409):

- صناعة مجتمعاتها إنسانيا، ومواطنيها سياسيا.

- تحديد دلالات وشروط شرعية أنظمة الحكم ودواعي ولاء المحكومين لها وطبيعة علاقتهم بها.

- ضمان ولاء المواطنين للنظام الحاكم بإقناعهم بأفكاره وقيمه وسلوكياته السياسية وتلقينها لهم.

هكذا كانت حكومات الدول الليبرالية الديمقراطية الغربية، وعبر مراحل تطورها المتعاقبة منذ بدايات العصر الحديث، هي المؤسسة الاجتماعية الأسبق والأوسع والأكثف استخداما للهندسة الاجتماعية-السياسية في صناعة التجانس، والتوحيد المعياري، والاندماج، والتعبئة لمجتمعاتها، ثم تبعتها فيما بعد باقي

المؤسسات الاجتماعية السياسية منها أولاً (الأحزاب)، ثم المدنية (الكنيسة) تليها منظمات المجتمع المدني. وكانت المؤسسة التعليمية، أول وأوسع ما استخدمته تلك الحكومات من مؤسسات هذه الهندسة، لتضاف إليها فيما بعد الوسائل أو المؤسسات العسكرية والحزبية والإعلامية التي استخدمتها القوى الغربية الاجتماعية-السياسية الحكومية والمدنية كلها للأسباب والأهداف ذاتها. لذلك، كان من الطبيعي أن يترَكَّز اهتمام الحكومات الغربية طوال القرنين الثامن والتاسع عشر على تأسيس وتطوير نظم التعليم المدرسي الابتدائي العام الإلزامي المجاني العلماني والإشراف عليها، بوصفها أول مراحل التربية وأهم أدواتها، دون أن تتجاوز ذلك إلى الاهتمام بالتعليم الثانوي إلا في حالات قليلة، اتسعت تدريجيا وبمرور الوقت لتتجاوز هذا المستوى إلى مستوى التعليم الجامعي الأولي فالعالي. وكانت للآباء المؤسسين للولايات المتحدة وعامة الرؤساء الأمريكيين، حالهم في ذلك حال المفكرين والساسة الغربيين كلهم، عنايتهم بالهندسة الاجتماعية-السياسية وشؤونها، قدر عنايتهم بالسياسة وشؤونها، لإدراكهم جميعا أن نجاح أية حكومة، ونمو اقتصاد البلاد وازدهار أحوالها، أمور منوطة كلها باستنارة عقول المواطنين مما يتطلب تطبيق نظام شعبي عام للهندسة الاجتماعية-السياسية تتولاه الحكومة وتُسألُ عنه (انظر للتفاصيل: سليمان. 1972؛ سمعان. 1961. 1962؛ أطلس. 1957؛ خضر. 2000-2001؛ أحمد. 1966؛ الجيار. 1977؛ مونرو. 1949. ج1؛ شلبي. 1960).

لقد عاشت المجتمعات الغربية التقليدية القديمة وأنظمتها الحاكمة تحولات جذرية وشاملة في العصر الحديث، مرت فيها بمرحلتين:

- **المرحلة الأولى** التي تحولت فيها تلك المجتمعات والأنظمة إلى دول مركزية مؤسسية قوية وموحدة ذات أنظمة حكم فردية استبدادية مطلقة ومقدسة.

- **المرحلة الثانية** التي تحولت فيها تلك الدول المركزية المؤسسية القوية الموحدة ذات الأنظمة الفردية الاستبدادية المطلقة والمقدسة إلى دول مركزية مؤسسية قوية موحدة ذات أنظمة دستورية أولاً، ثم ليبرالية ثانياً، ثم ديمقراطية ثالثاً.

وتميزت المرحلة الثانية، باتساع وعمق ووضوح إدراك الدول الغربية الحديثة ذات الطبيعة المركبة، الدستورية الليبرالية الديمقراطية، القائمة على مبادئ حكم القانون والحرية والفردية والمساواة والإرادة والسيادة الشعبيتين، لاعتمادها المباشر والأساس في استقرار واستمرار عناصر حياتها الاجتماعية-السياسية الحديثة على اقتناع، أو على الأقل إقناع، شعوبها/مواطنيها بتلك الطبيعة وعناصرها، وهذه المبادئ وتطبيقاتها، ودرجة قبولهم بها ورضاهم عنها استنادا إلى:

- اقتناعهم بتماثل وتوافق دولتهم وحكومتها، إن لم يكن تطابقها، معهم في الأفكار والقيم والسلوكيات.

- اختيارهم الطوعي والسري والدوري عبر الانتخابات وصناديق الاقتراع لحكوماتهم وحكامهم من حيث الأفراد أو الأحزاب أو الأفكار والبرامج أو بعض هذه المكونات أو كلها مجتمعة.

ويجد ذلك تفسيره عند المفكر وعالم الألسنيات الأمريكي (افرام نعوم تشومسكي1928- ؟م) في أنه عندما "يكفل العنف طاعة المحكومين لا يكترث الحكام لما يفكر فيه الشعب، ولكن عندما لا تتوافر للدولة وسائل القهر فإنها تكترث كل الاكتراث لما يفكر فيه الشعب (تشومسكي. 2005. ص13). وإذا كان واقع الحال يشير إلى أن حكام الدول الحديثة، وخصوصا في الغرب، يمتلكون أكثر من الكثير من أحدث وأقوى وسائل القهر، فإن استخدامهم لها مقيد بطبيعة أنظمتهم التي تقوم طاعة المواطنين فيها على اجتماع الشرعيات الثلاث (القانونية والاجتماعية والانجازية) مما يضطرهم للاكتراث كثيرا لما يفكر به هؤلاء المواطنين، ومن ثم سعيهم لإتقان استخدام وسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية، لضمان أن يفكر المواطنون كما يفكر الحكام، فلا يحتاج هؤلاء الحكام بعدها لاستخدام وسائل القهر لحكم مواطنيهم.

وأدى اكتساب الحياة الاجتماعية-السياسية في الدول الغربية طابعا دستوريا ليبراليا ديمقراطيا تكون فيه السيادة للشعب، ويكون الدور الأساس فيه لأفكار مواطنيه وقيمهم المتجسدة في سلوكياتهم، إلى جعل هذه الدول في حاجة ماسة ليس فقط للاتصال بمواطنيها والتواصل معهم، بل وبحاجة ماسة أيضاً لصناعة

أفكارهم وقيمهم ومن ثم سلوكياتهم، وبشكل مصمم ومخطط سلفا، بما يوافق أفكارها وقيمها وسلوكياتها، تلبية لاحتياجاتها، وخدمة لمصالحها، وتحقيقا لأهدافها. فاتجهت هذه الدول وأنظمتها الحاكمة كلها، وبشكل اتسعت مساحته وازداد عمقه وزخمه وكثافته تدريجيا، إلى استخدام المؤسسات الاجتماعية القائمة كلها، وجملة وسائلها وأساليبها وقدراتها المتاحة، لتصميم وتنفيذ خطط هندسة الخصائص الاجتماعية-السياسية للإنسان والمواطن، وتطبيق برامجها الرامية لتجنيس Homogenization (جعلها مجتمعات متجانسة) وتوحيد واندماج وتعبئة مجتمعاتها، عبر تعليم مواطنيها وإكسابهم أفكارها الجديدة عن الهوية الوطنية/القومية، والديمقراطية القائمة على الشرعية والسلطة والسيادة والإرادة الشعبية، والتمثيل النيابي، وحكم القانون والمؤسسات، والحقوق والواجبات، والولاء والمسؤولية، وترسيخها في قيمهم وسلوكياتهم، لتخلق بذلك، الشروط اللازمة والمناسبة لتأمين التجانس والتوافق والاندماج الفكري والسياسي والاجتماعي بينهم من جهة، وبينهم وبينها من جهة ثانية، بما يُسَهِّلُ عليها بعد ذلك السيطرة عليهم والتحكم بهم لتستطيع تعبئتهم Mobilization وحشد جهودهم ومواقفهم وسلوكياتهم لصالحها وفي خدمتها. وكان من أهم نتائج ذلك في هذه المرحلة، اتضاح وتأكيد الأسباب والأهداف الاجتماعية-السياسية الكلية والعامة للهندسة الإنسانية بشكل مهد لظهور فكرة التنشئة وتطبيقاتها في أواخر القرن التاسع عشر، مع استمرار فكرة ومصطلح التربية في التداول آنذاك للدلالة على فكرتي التربية والتنشئة معا دون التمييز بينهما، وهو تمييز ما زال على قدر من الصعوبة حتى الآن.

لقد قالت (نورينا هيرتس) إن السياسة "أصبحت في أعقاب الحرب الباردة، وبشكل مطرد، بضاعة متجانسة ومنمطة" (هيرتس. 2007. ص10)، وينطوي ذلك على أمرين، يتعذر قبول أحدهما، ويمكن قبول الآخر:

- **الأمر المتعذر قبوله** هو تعيين نهاية الحرب الباردة تاريخا لاكتساب السياسة طابعا سلعيا متجانسا ومنمطا، لأن ذلك حدث فعليا في وقت أسبق بما يرجع إلى أوائل القرن العشرين، إن لم يكن قبله أيضاً، عندما فرض نمط الإنتاج الصناعي الموسع طابعه السلعي المتجانس والنمطي على جوانب الحياة

وأنشطتها كلها، بما في ذلك الجانب والنشاط السياسي منها.

- **الأمر الممكن قبوله** هو اكتساب السياسة طابعا سلعيا متجانسا ومنمطا بفعل انفراد الفكر السياسي الليبرالي الرأسمالي في الساحة بعد أن انسحب منها منافسه الفكر السياسي الموجّه الاشتراكي. وعلى أي حال، ومهما كان تاريخ حدوث ذلك، فقد كانت أولى نتائجه، أنه جعل التسويق السلعي للسياسة وضمان الإقبال على شرائها، مرهونا بوجود مزدوج ومترافق لأسواق متجانسة ومنمطة، وزبائن (مشترين) متجانسين ومنمطين، تقنعهم ذات الأسباب والوسائل والأساليب، وبنسب متماثلة قدر الإمكان، بقدرة هذه السلعة على تلبية احتياجاتهم، وتوافقها مع شروطهم، ليقدموا على شرائها واستعمالها، ويواصلوا ذلك أيضاً، ولعل هذا ما يفسر جانبا أساسيا من عوامل ودواعي نشوء مفاهيم ونشاطات سياسية ذات طابع اقتصادي مثل (التسويق السياسي). ومهد ذلك الطريق لما شهده النصف الأول من القرن العشرين، من ظهور وتطور وتغيّر بعض الأسباب والأهداف الاجتماعية-السياسية الكلية والعامة للهندسة الإنسانية، مما انتهى بظهور مصطلح التنشئة للدلالة على عملية الهندسة الاجتماعية للإنسان من منظور تلك الأسباب والأهداف الاجتماعية-السياسية، ليتعايش ويترادف عند الكثيرين مع مصطلح التربية الدال على عملية الهندسة الاجتماعية للإنسان من منظور أسبابها وأهدافها الفردية-الاجتماعية. واتضح في هذا الإطار وتأكد أيضاً، الطابع السياسي الواسع والعميق للتربية والتنشئة بحكم اتصالهما المباشر وغير المباشر بالمقدمات والنتائج السياسية لمبادئ وأهداف ونشاطات القوى الاجتماعية كلها داخل السلطة وخارجها، وهو ما أسس بدوره مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين لظهور مصطلح التنشئة السياسية بمضمونه وأهدافه الاجتماعية-السياسية الجزئية الخاصة وتعايشه مع مصطلح التربية السياسية بمضمونه وأهدافه الفردية-الاجتماعية، تمهيدا للحلول محله.

وإذا كانت هيرتس قد أعلنت أن "البضاعة التي يبيعها رجال السياسة مشروخة، ولم يعد هناك من يرى أنها تستحق أن تُشترى" (هيرتس. 2007. ص17)، فقد انتهى الأمر إلى عكس ما كان يجب أن ينتهي إليه في مثل هذه الحالة، إذ تمسك هؤلاء السياسيين ببضائعهم المشروخة، بدل أن يستبدلوا بها

غيرها، أو يصلحوها على الأقل، واقتضى ذلك استخدامهم الموسع والمكثف لمؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية في صناعة مجتمعاتهم ومواطنيهم بشكل متجانس ونمطي، بما يضمن إقناعهم بشراء بضائع سياسييهم المتضررة، لئلا يؤول أمرها إلى كساد وبوار، تكسد معهما وتبور أحزاب هؤلاء السياسيين وأنظمتهم وسياساتهم التي قلما يرغبون في التخلي عنها أو حتى إصلاحها، وبما يجعلها ويجعلهم في النهاية عرضة للرفض والمعارضة. وبقدر ما اتجهت الأنظمة الغربية بعد الأزمة الاقتصادية الرأسمالية 1929-1932م، لإقامة أنظمة للضمان الاجتماعي لحماية استقرارها وأمنها بحماية الشروط الأساسية للحياة الاقتصادية لطبقاتها الوسطى والدنيا، فقد اتجهت في وقت مقارب أيضاً إلى إقامة أنظمة للضمان السياسي لحماية استقرارها وأمنها بحماية الشروط الأساسية للحياة السياسية لطبقاتها كلها بوقايتها من تأثير الحركات السياسية البلشفية والفاشية والنازية وأنظمتها الحاكمة، وتحصينها ضدها ببرامج شاملة للهندسة الاجتماعية-السياسية مما اقتضى سيطرتها على المؤسسات الأساسية لهذه الهندسة وتحكمها بها (المدرسة، الإعلام، الأحزاب، الجيش، وحتى المؤسسات الدينية كلما أمكن ذلك). ويجد ذلك بعضا من تفسيره في تحالف المركبين السياسي والاقتصادي في المجتمعات الغربية، بما جعل منهما وجهين لعملة واحدة، بقدر ما جعل القوى السياسية الغربية اليوم، تمتلك سلطات ورؤوس أموال، تعطيها قوة اقتصادية ضخمة تستخدمها، وجعل الشركات التجارية والصناعية، تماثل في حجمها وقوتها الحيوان التوراتي الأسطوري الهائل المسمى (بهيموث Behemoth) من حيث إنها باتت عمالقة اقتصادية عالمية، تمتلك قوة سياسية ضخمة تستخدمها (انظر: هورتس. 2007. ص13).

ويرجع جانب أساس من هذا الاهتمام الواسع حديثا بمؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية إلى ما بيّنَته الطبيعة المركبة الدستورية-الليبرالية-الديمقراطية للدول الغربية الحديثة وأثبتته، من عدم استقرار نتائج سياسات السيطرة على مفردات الحياة الإنسانية بالطرق الإرغامية والتحكم القسري بنشاطاتها وتفاعلاتها ومحدودية استمرار نتائج تلك السيطرة، خلافا

لاستقرار نتائج سياسات السيطرة على مفردات الحياة الإنسانية بالطرق الاقناعية والتحكم المرن بنشاطاتها وتفاعلاتها وديمومة استمرار نتائجها. ومن ثم، فقد اندفع المشتغلون بالشأن السياسي والمنشغلون به وعموم المؤسسات الاجتماعية، السياسية منها وغير السياسية، الحكومية والأهلية، وفي مقدمتهم ساسة وحكومات وأحزاب الدول الليبرالية الديمقراطية على النمط الغربي الحديث، والساعين للاحتفاظ بالسلطة على وجه الاستقرار والاستمرار الشرعيين، اندفعوا للحصول من مواطنيهم على "قدر من الموافقة والقبول" (تشومسكي. 1992. ص349)، واستخدموا في ذلك الطرق الإقناعية المرنة القائمة أساسا على الهندسة الاجتماعية-السياسية لأفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم بما يضمن لهم تحقيق ثلاثة أهداف في آن واحد:

- هدف توافق المواطنين مع أفكار وقيم وسلوكيات أنظمتهم الحاكمة، وقبولهم بها ورضاهم عنها بما يمنحها الشرعية والولاء اللازمين لتأييد سياساتها وتنفيذها.

- هدف تماثل المواطنين وتوافقهم مع بعضهم بما يحقق الإجماع الوطني.

- هدف تحقيق الإجماع الوطني بين المواطنين بما يُبسِّط مهمة السيطرة الحكومية عليهم ويُسهِّل تحكمها بهم.

واستُخدِمت تلك الطرق الإقناعية لتحقيق هذين الهدفين بأسلوبين:

- **أسلوب الإقناع المباشر** القائم على رسم الحكومات لسياساتها واتخاذها لقراراتها بطرق تضمن قبول مواطنيها بها، ورضاهم عنها، وتأييدهم لها بما يؤمّن لها الشرعية والولاء بشكل فوري ومباشر.

- **أسلوب الإقناع غير المباشر** القائم على هندسة الحكومات لمواطنيها وفقا لأفكارها وقيمها وسلوكياتها، لتحظى بقبولهم بها وتأييدهم لها استنادا إلى قبولهم بأفكارها وقيمها وسلوكياتها، بما يؤمن تجانسهم وتماثلهم واندماجهم وتعبئتهم، ومن ثم إجماعهم الوطني الذي يحققان لها الشرعية والولاء بشكل تدريجي وغير مباشر.

ولكن الحاجة للاستقرار والاستمرار المتأسسين على إقناع الشعوب، ونيل قبولها، وكسب رضاها، عبر هندسة خصائصها الاجتماعية-السياسية، لم تبق مقتصرة على الدول والحكومات الليبرالية الديمقراطية فحسب، بل وامتد نطاقها لتشاركها فيها أيضاً حتى الدول والحكومات الشمولية والاستبدادية التي على الرغم من طبيعتها الخاصة التي تجعلها معتمدة في ضمان استقرارها واستمرارها على القسر والإرغام الماديين والمعنويين بشكل أساس، أدركت حاجتها هي الأخرى لمثل هذه الهندسة، بعد أن أثبت نتائج دراسات علمي الاجتماع والاجتماع السياسي أن السلطة في أشكالها وأحوالها كلها: تكون أكثر فعالية وأكثر نشاطا، عندما لا تُمارس بطريقة قسرية، ولا تلجا إلى الإكراه إلا استثنائيا (انظر: بادي. 2006. ص95)، وأن الأدوات الأمنية والعسكرية، مهما توفرت للسلطة دون حدود كمية، ولا قيود نوعية، ولا موانع استخدام قيمية ولا قانونية: "**فإن من السذاجة الاعتقاد بأن تلك الأدوات القائمة على القمع والضغط الماديين الفيزيائيين كافية، فمثل هذه الحكومة لا تستطيع أن تبقى في السلطة ما لم تنجح في إقناع الناس بأنها تؤدي وظيفة اجتماعية مهمة يستحيل إنجازها في غيابها**" (تشومسكي. 1992. ص374)، وكان الفرنسي (شارل موريس تاليران1754-1838م)، عضو الجمعية التأسيسية وعمدة باريس ورجل الدين وصاحب مشروع استخدام ممتلكات الكنيسة وأموالها لتسديد الدين الوطني، قد عبر عن ذلك بشكل ساخر وحاد وموجز بقوله:

"إن الحكومة قادرة أن تصنع أيما شيء بأسنة الحراب،
اللهم إلا أن تجلس فوقها"
(عن: ديوي. 1978. ص78)

لذلك، حرصت أنظمة الحكم كلها، الليبرالية الديمقراطية منها والشمولية والاستبدادية، في الماضي والحاضر، وستحرص في المستقبل أيضاً، على تحصين نفسها من كل معارضة، بتقليل اعتمادها على القوة الخشنة ما استطاعت، وزيادة اعتمادها على القوة الناعمة ما استطاعت، عبر ممارستها للهندسة الاجتماعية-السياسية تحت دواع ومزاعم ومسميات متعددة ومختلفة، وحتى عندما تستمر الأنظمة الشمولية والاستبدادية في الاعتماد في الوقت نفسه

وبشكل أساس ومباشر على القوة الخشنة المادية والمعنوية لتأمين استقرارها واستمرارها.

وإذا كانت الدول الحديثة ذات الأنظمة السياسية الفردية الاستبدادية المطلقة والمقدسة، داخل أوربا في الماضي، وداخلها وخارجها في الماضي والحاضر، قد أبدت اهتماما واسعا وعميقا ودائما بمؤسسات وبرامج الهندسة الاجتماعية للإنسان والسياسية للمواطن، فذلك راجع إلى حاجتها إلى صناعة رعاياها، الذين أصبحوا لاحقا مواطنيها، بشكل تتوافق فيه مواردهم العقلية (الفكرية-القيمية)، وقدراتهم الجسدية، ومهاراتهم السلوكية مع احتياجاتها ومصالحها وأهدافها السياسية والاقتصادية والاستعمارية والتقنية، ونظامها الإنتاجي الرأسمالي. فقد شاركتها في اهتمامها بهذه الهندسة الاجتماعية-السياسية، الدول الحديثة ذات الأنظمة السياسية الدستورية الليبرالية الديمقراطية داخل أوربا في الماضي، وداخلها وخارجها في الماضي والحاضر، وللسبب نفسه، فضلا عن أسباب أخرى مترابطة ومتفاعلة خاصة بها لعل أبرزها:

- **إن حكم الدول الحديثة داخل أوربا وخارجها لرعاياها ثم مواطنيها**، بات نشاطا تمارسه حكومات هذه الدول استنادا لإدراكها من جهة لصواب القاعدة الأرسطية القائلة بضرورة تطابق طبيعة دستور الدولة وطبيعة الهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها، وتعطيلا من جهة ثانية لأي احتمال لعودة النظم السياسية الفردية الاستبدادية السابقة ومؤسساتها، وخاصة الكنيسة، إلى واجهة الحياة الاجتماعية-السياسية، معتمدة في الحالتين على مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية للأجيال الجديدة من هؤلاء الرعايا، ثم المواطنين، وإعادة هندسة أجيالهم القديمة اجتماعيا وسياسيا.

- **إن حكم الدول الحديثة داخل أوربا وخارجها لرعاياها ثم مواطنيها**، بات نشاطا تمارسه حكومات هذه الدول بشكل مباشر بعد أن اكتسبت هذه الحكومات طابعا مركزيا وبيروقراطيا، وليس عبر أنظمة وسيطة من الحكام والمؤسسات المستقلة، وهو ما يجعلها في حاجة ماسة إلى وحدة (اللغة) سواء في الاتصال أو التشريع، ما يقتضي إعمام هذه اللغة على هؤلاء المواطنين اعتمادا على مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية،

وفي مقدمتها التعليم الرسمي والعام والإلزامي والمجاني (انظر: هوبسباوم. 1999. ص ص85- 87).

- **إن حكم الدول الحديثة داخل أوربا وخارجها لرعاياها ثم مواطنيها**، بات نشاطا تمارسه حكومات هذه الدول بشكل دستوري ليبرالي ديمقراطي، ومن ثم، فقد "حكمهم صار أكثر صعوبة...فإن الدمقرطة democratization بعد عام 1870، ستجعل مشكلة الشرعية وتعبئة المواطن مشكلة ملحة وحادة"، وهو ما سيجعل مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية ضرورة ماسة ودائمة ومتزايدة لهذه الحكومات لتضمن بواسطتها "..موافقتهم العملية أو نشاطهم بطرق أخرى، كدافعي ضرائب أو كجنود إلزاميين محتملين" (هوبسباوم. 1999. ص29، ص85، ص87).

- **إن حكم الدول الحديثة داخل أوربا وخارجها لرعاياها ثم مواطنيها**، بات نشاطا تمارسه حكومات هذه الدول على نطاق واسع وشامل وعميق ومتواصل، وهو ما سيجعلها في حاجة ماسة لتوسيع نطاق أدائها الوظيفي وتعميقه وتحسين مستواه، وكانت مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية، هي الكفيلة بتحقيق ذلك عبر صناعتها لمواطنين مزودين بالقدرات والمهارات اللازمة للعمل الوظيفي الكفء (أنظر: هوبسباوم. 1999. ص ص88- 89).

- **إن حكم الدول الحديثة داخل أوربا وخارجها لرعاياها ثم مواطنيها**، بات نشاطا تمارسه حكومات هذه الدول في ظل معاناة أنظمتها، وأحيانا معاناتها هي ذاتها أيضاً، من مشكلة انهيار الشرعيات التقليدية السلالية والتاريخية والمقدسة، وانحطاط الروابط الاجتماعية-السياسية السابقة، مما أحوجها، وخاصة بعد أن أصبحت دولا دستورية وليبرالية وديمقراطية منها، إلى توافر شرعية وروابط جديدة، تؤسس عليها علاقتها بمواطنيها، وهو ما يجعلها في حاجة ماسة إلى "أن تصوغ وتطبع في الأذهان أشكالا جديدة من الولاء المدني، الدِين المدني على حد تعبير جان جاك روسو...لأنها كانت بحاجة متزايدة إلى ما هو أكثر من السلبية من مواطنيها، وهذا ما أخبر به الأدميرال البريطاني نيلسون بحارته في النشيد الوطني عندما كانوا يستعدون لمعركة الطرف الأغر، حين قال لهم إن

انكلترا: تنتظر من كل رجل في هذا اليوم أن يقوم بواجبه". وكان الحل الأساس لمشكلة الشرعية هو صناعة مواطن تتوافق أفكاره وقيمه وسلوكياته مع ما تريده وترغب فيه دولته ونظامه السياسي، بما ساعد على حل مشكلة شرعيتهما عبر صناعة المواطنة وترسيخها (هوبسباوم. 1999. ص90، ص94)، وكانت هذه مهمة مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية.

إن ما فعلته أنظمة الحكم الدستورية-الليبرالية-الديمقراطية في الدول ذات الطراز الأوربي الحديث، هو صناعة الوطن والوطنية والمواطنة والقومية والأمة، وإلا لما كان لها أن تستمر لولا ذلك، حيث كانت الوطنية تقتضي صناعة الوطن والمواطن والروح الوطنية، والديمقراطية تقتضي صناعة الوطن والمواطن والروح الديمقراطية، والأمة تقتضي صناعة الأمة والروح القومية، وهذه الصناعات كلها، هي ما نفذته وأنجزت مهماته وتولت مسؤولياته مؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية في تلك الدول. فإذا كان من الضروري لمصالح الإمبراطورية البريطانية ودواعي بقاء قوتها، على حد قول (فيليب تايلور)، **أن يعمل مواطنوها بأسلوب بريطاني**، فلا بد أولاً **أن يفكر مواطنوها بأسلوب بريطاني**" ، ولكي يفكر مواطنو الإمبراطورية البريطانية بأسلوب بريطاني، فلا بد أولاً **أن تجري هندستهم اجتماعيا وسياسيا على الأسلوب البريطاني**.
وبافتتاح وسائل الإعلام في القرن التاسع عشر عصر "صحافة الفلس أو المليم The Penny Press" (تايلور. 2000. ص246، ص245)، فقد افتتح ذلك أيضاً عصر الوصول السهل والمستمر لهذه الصحافة إلى الفئات والطبقات الاجتماعية كلها للسيطرة عليها عبر السيطرة على طريقة تفكيرها ومن ثم طريقة سلوكها، وهو ما جعل الحكومات في حاجة ماسَّة وكبيرة ودائمة للهندسة الاجتماعية-السياسية للوصول إلى هذه الفئات والطبقات أيضاً ليس في رشدها ونضجها، بل وفي طفولتها أولاً، وحتى قبل ذلك، لصناعة أفكارها وقيمها وسلوكياتها منذ البداية، ولمواجهة ما هو مضاد ومعاد من وسائل الإعلام، والرد عليها، وإقصائه وتهميشها، إن لم يكن اقتلاعها كليا، بتكثيف عمليات هذه الهندسة وتكرارها وتوسيع نطاقها وإدامة زخمها وتنويع وسائلها وأساليبها، بالجمع فيها بين وسائل الإعلام ووسائل التربية والتعليم التي تتميز عن سابقتها باستغراقها

وقتا أطول لتقديم مخرجاتها للمجتمع، لكن مخرجاتها أوسع نطاقا، وأسبق وأعمق تأثيرا، وأطول عمرا، وأكثر استمرارا. وإذا كانت إحدى النتائج الحتمية لتحسن مستويات التعليم، هي ارتفاع مستويات توزيع الصحف، فسيكون لزاما على التعليم أن يحسن بالمقابل نواتج عمليات هندسته الاجتماعية-السياسية لمادته البشرية، لتحسين مستوى تقبلها لما هو متوافق من المضامين الصحفية مع توجهات هذه الهندسة، بقدر ما يحسِّن أيضاً مستوى مقاومتها للمضامين المتعارضة مع تلك التوجهات.

لقد كان من بين أبرز ما شهده القرن العشرين، تلك الثورة المنهجية في مجال الهندسة الاجتماعية-السياسية، استجابة للمتغيرات التي حدثت فيه على المستويات كافة وفي مقدمتها:

- الحربان العالميتان الأولى والثانية ونتائجهما على مختلف الأصعدة وفي جميع المجالات، مما يرتبط في جانب أساس منه بالهندسة الاجتماعية-السياسية واستخدامها لتقوية البناء الاجتماعي، والتصدي للمنافسين والأعداء، والكشف عن عوامل الضعف والقوة في الذات والآخر.

- ظهور الأنظمة الأيديولوجية ذات الطبيعة الشمولية والاستبدادية، ومؤسساتها وبرامجها ووسائلها وأساليبها لهندسة أجيالها الجديدة وإعادة هندسة أجيالها القديمة اجتماعيا وسياسيا.

- انقسام العالم إلى معسكرات دولية متصارعة بعد ظهور كل من المعسكر الاشتراكي بقيام الاتحاد السوفيتي ومجموعة الدول الاشتراكية، وكتلة العالم الثالث بتحرر البلدان المستعمرة وتحولها إلى دول مستقلة، مما ارتبط في جانب أساس منه بالهندسة الاجتماعية-السياسية واستخدامها لتقوية الذات وإضعاف الآخر، وهو ما رأى أحد الباحثين ارتباطه الوثيق بالتربية والتعليم "انطلاقا من مقولة الفيلسوف الألماني (جوتفريد ولهلم/وليم ليبنتز1646-1716م) **من يسيطر على المدرسة يسيطر على العالم**" (وهبه. 1981. ص360).

- تطور الثقافة وتقنيات الاتصال والتربية والتعليم، وتوظيفاتها لنتائج الدراسات والبحوث النفسية والتربوية والسلوكية.

- تبني الدول الغربية أولاً، سياسات وبرامج للتنمية بكافة أشكالها، وعلى رأسها التنمية السياسية بمفهومها الواسع الذي يشمل الهندسة الاجتماعية-السياسية ويقتضيها، ثم تبعتها في ذلك باقي الدول صدقا أو كذبا، وهي سياسات وبرامج تجعل من الإنسان محورها الأساس، بما يجعل أولى أولويات الهندسة الاجتماعية عامة، والهندسة السياسية خاصة، هي ترسيخ الأفكار والقيم السياسية أو ذات البعد السياسي السائدة في المجتمع، ليصبح الإنسان مواطنا صالحا، يجسد تلك الأفكار والقيم في سلوك يومي، يؤسس للاستقرار السياسي، ويسهم في تنمية المجتمع، فمن صلحت مدخلاته صلحت مخرجاته والعكس صحيح.

ويمكن تسجيل ملاحظتين أساسيتين في هذا السياق:

الملاحظة الأولى: إن الثورة المنهجية التي شهدها القرن العشرين في مجال الهندسة الاجتماعية-السياسية، تمتعت على ما يرى بعض الباحثين بخصائص أبرزها (انظر: التل وشعراوي. 2007. ص ص172-176):

- تقدم التربية على التعليم في عملية صناعة الطفل صناعة متكاملة ومتسقة ومتواصلة، والتركيز على صناعة الفكر والجسد والخُلق والجمال، قبل زيادة المعلومات بتدريب الفرد على الملاحظة والبحث والتفكير والتعلم وليس تعليمه.

- استناد التربية إلى علوم الاجتماع والنفس والسلوك واتجاهاتها الجديدة التي تجمع بين النزعة العقلية الإرادية والاهتمامات والميول الإنسانية من جهة، وأثر البيئة الخارجية الطبيعية والاجتماعية من جهة أخرى.

- الاهتمام بصناعة الشخصية المستقلة للطفل ليس بخروجه على القواعد والقوانين بل بصناعته هو لقواعده وقوانينه أو اقتناعه بما هو مصنوع منها، بما يجعله أكثر خضوعا لها والتزاما بها وهو ما يتطلب تدريبه على التفكير والاختيار واتخاذ القرارات والالتزام بتنفيذها.

- الجمع بين النزعتين الفردية والجماعية في إعداد الطفل وتأهيله، لتحقيق التضامن والتكامل بين قدراته واحتياجاته وأهدافه من جهة، وقدرات المجتمع واحتياجاته وأهدافه من جهة ثانية، تجنبا للنتائج السلبية لكل من الأنانية الفردية

التي تنسى المجموع، والهيمنة الجماعية التي تنسى الفرد.

- الارتباط الوثيق بين التربية والتنمية الاجتماعية عامة، والتنمية السياسية خاصة، حتى باتت كل منهما شرطا للأخرى وقاعدة لها.

الملاحظة الثانية: إن الثورة المنهجية في الهندسة الاجتماعية-السياسية، وعلى حد قول المؤرخ البريطاني (إريك هوبزباوم1917-2009م)، دفعت الحكومات الغربية الطامحة لتحقيق تنمية اجتماعية وسياسية مستدامة ومتصاعدة لاستخدام "الآليات الفعالة على نحو زائد من أجل الاتصال مع سكانها من خلال كل المدارس الابتدائية، لنشر صورة وتراث (الأمة)، ولتغرس في الأذهان التمسك بهذه الصورة وبهذا التراث، ولتربط الجميع بالبلد والعَلَم، وغالبا ما تبتدع التقاليد، أو حتى تبتدع الأمم لهذا الغرض"، ويتأسس على ذلك عنده، إن هذه الحكومات كلها: "كانت..منهمكة ببساطة في الهندسة الأيديولوجية الواعية والمتعمدة"، وأن هذه الهندسة استهدفت تحديث الدولة ونظامها السياسي وشرعنتهما، عبر مجانسة Homogenization ومعايرة/التوحيد القياسي Standardization سكانها عن طريق (لغة وطنية) مكتوبة بشكل أساس، وهو ما جعل محو الأمية الشامل أمرا مطلوبا، والتوسيع الجماهيري للتعليم الثانوي إلزاميا (هوبسباوم. 1999. ص96، ص98).

وإذ ارتبط ظهور النظام الرأسمالي في الغرب، بظهور نمط الإنتاج الصناعي الموسع Mass Production، المقترن بدوره بظهور أنماط شعبية موازية للاستهلاك، والإعلام، والاتصال، والتربية، والتجنيد، والحرب، والتسلية، والسلطة، والمشاركة السياسية، فقد اقتضى ذلك أيضاً في هذا النظام، ظهور نمط مواز ومماثل للإنتاج الصناعي الإنساني الموسع لإنتاج وإعادة إنتاج المادة البشرية التي تخلق هذه الأنماط الإنتاجية، الاقتصادية والإنسانية، وتديرها وتستهلك منتجاتها، وهو ما قامت به الهندسة الاجتماعية وتولت مسؤوليته بظهورها كنشاط أولاً ثم كمفهوم لاحقا. حيث استدعت ضرورات توسيع تطبيقات الهندسة الاجتماعية، وتنويع مؤسساتها، وتكثيف نشاطاتها، نقل أسلوب إنتاج الجملة النمطية من النطاق السلعي الصناعي إلى النطاق الاجتماعي الإنساني بهدف إنتاج إنسان الجملة النمطية المؤهل والمعدّ للحياة الاجتماعية

وفقا لنموذج مصمم ومخطط سلفا وبشكل موسع ومكثف ومستمر، وكانت لهندسة أسلوب إنتاج الجملة النمطية الاجتماعي الإنساني هذه، أبعاد متعددة ومتنوعة من بينها الهندسة الاجتماعية-السياسية المسئولة عن إنتاج وإعادة إنتاج المادة البشرية على مستوى الأفكار والقيم والسلوكيات السياسية المتعلقة بالسلطة الحاكمة. ويؤكد هذا الزعم ويبرهن عليه ما لاحظته إحدى الدراسات الحديثة من صلة وثيقة بين ما شعرت الدول الغربية بالحاجة إليه في ظروف صراعها الاستعماري منذ القرن السادس عشر من أنشطة نظرية وعملية ترمي لخلق أنموذج جديد للإنسان، يتم إنتاجه وإعادة إنتاجه وفق تصميم وتخطيط مسبقين، يؤهلانه للاقتناع بسياسات حكوماته وتبني أهدافها، ويُعدّانه للدفاع عنها وعن مصالحها الداخلية والخارجية، وما شعرت به الشخصيات الوطنية في تلك الدول أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين من القلق جرّاء عوامل الضعف والانحلال الداخلي التي اعتقدت تلك الشخصيات، أن الحضارة الغربية، تعاني منها على الرغم من قوتها الخارجية، وهو ما حدث مع الانكليزي (اللورد بادن باول1857-1941م) مؤسس الحركة الكشفية عام 1908، الذي كان يشعر بالقلق من تسبب تلك العوامل في انحطاط المجتمعات الغربية وفقدانها لتفوقها وسطوتها تدريجيا (كرانغ. 2005. ص ص103-104).

وتكمن وراء الاهتمام الغربي الحديث والمعاصر بالهندسة الاجتماعية-السياسية منذ بدايات القرن العشرين، **المجموعة القديمة نفسها من الدواعي العملية العامة للقلق والخوف على وجود الحضارة الغربية واستمرارها**، فضلا عن أسباب اجتماعية-سياسية أخرى جديدة للقلق والخوف على هذه الحضارة، بعضها عام وبعضها الآخر خاص. وتتمثل **المجموعة الجديدة من الدواعي العملية العامة** للقلق والخوف على وجود الحضارة الغربية واستمرارها في:

1. ظهور أشكال مستحدثة من أنظمة الحكم (السوفيتية1919-1991، والفاشية1922-1943، والنازية1933-1945) في الغرب، تعادي أنظمة الحكم الدستورية الليبرالية الديمقراطية الغربية، ولكنه عداء ذو أسباب تختلف باختلاف طبيعة الأنظمة الجديدة ومبادئها وأهدافها وسياساتها، مما دعا هذه الأنظمة المستحدثة للاهتمام بتصميم مادتها البشرية وتنفيذ برامج لإنتاج وإعادة إنتاج الخصائص الفردية والاجتماعية لمواطنيها بشكل يضمن لها الاستمرار والاستقرار

والقوة الآن وفي المستقبل، ويوسع نطاق نفوذها، وهو ما كانت الدولة السوفيتية سباقة إليه (عبود. 1978. ص190)، ثم تبعتها في ذلك لاحقا الدولتان الفاشية والنازية، وكان ذلك داعيا عمليا أساسيا للأنظمة الدستورية الليبرالية الديمقراطية الغربية للاهتمام هي الأخرى بمادتها البشرية بتصميم وتنفيذ برامجها الخاصة للهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها بشكل يضمن لها الاستمرار والاستقرار والقوة الآن وفي المستقبل، ويوسع نطاق نفوذها، ويمنع ازدياد قوة الأنظمة المعادية لها أو تكرار ظهورها مجددا.

2. حدوث الأزمة الاقتصادية في البلدان الرأسمالية الغربية عام 1929م، وحاجة صناع القرارات السياسية والاقتصادية في هذه البلدان للسيطرة على تلك الأزمة والتحكم بمساراتها واحتمالاتها المستقبلية، مما دفعهم للاهتمام بالمادة البشرية التي تسببت في تلك الأزمة، بقدر ما تضررت منها أيضاً، وتحملت مسؤولية معالجتها، عبر تصميم وتنفيذ برامج للهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها الآن وفي المستقبل، بشكل يسمح بمنع حدوثها أصلا، أو على الأقل، السيطرة عليها والتحكم بها عندما يتعذر تجنبها.

3. نشوب الحربين العالميتين الأولى والثانية ونتائجهما الكارثية، وحاجة صناع القرارات السياسية والاقتصادية والعسكرية في البلدان الرأسمالية الغربية لمنع تكرار مثل هذه الحروب، مما دفعهم للاهتمام بالمادة البشرية التي تسببت في تلك الحروب وخاضتها وعانت ويلاتها، عبر تصميم وتنفيذ برامج للهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها الآن وفي المستقبل، بشكل يمنع تكرار ظهور مثل تلك النماذج مجددا.

4. نشوب الحرب الباردة في الغرب بين المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي، بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وحاجة صناع القرارات السياسية والاقتصادية والعسكرية فيهما لتقوية منظوماتهم البشرية المدنية والعسكرية على حد سواء، مما دفعهم لاهتمام المتقابل والمتوازي والمتعاكس بالمادة البشرية لهذه المعسكرات ومنظوماتها البشرية، عبر تصميم وتنفيذ برامج للهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها الآن وفي المستقبل، بشكل يضمن النصر للمعسكر الذي ينجح في ذلك على حساب المعسكر الذي يفشل فيه.

5. ظهور النشاطات المعارضة لسياسات الاستغلال والاستعمار التي تمارسها الدول الرأسمالية الغربية على شعوبها داخليا، والشعوب الأخرى خارجيا، وتنامي تلك النشاطات وتصاعدها داخل هذه الدول وخارجها، وحاجة صناع القرارات فيها لإنهائها أو تقليل آثارها السلبية سلميا، مما دفعهم للاهتمام بالمادة البشرية لهذه النشاطات لكسبها وتوظيفها، أو على الأقل تحييدها، عبر تصميم وتنفيذ برامج للهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها الآن وفي المستقبل، بشكل يضمن قبولها بهذه السياسات أو على الأقل سكوتها عنها وعدم معارضتها لها.

وترتبط **المجموعة الجديدة من الدواعي العملية الخاصة** للقلق والخوف على وجود الحضارة الغربية واستمرارها، باحتياجات وأهداف الولايات المتحدة تحديدا وبشكل خاص، بوصفها بلد المنشأ لمصطلحات التنشئة، والتنشئة السياسية، ثم الهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية، وتتمثل هذه الأسباب الخاصة في:

1. إن الولايات المتحدة بوصفها وبشكل أساس بلاد مهجر، تحتاج إلى الهندسة الاجتماعية-السياسية، المصممة والمخططة والمقصودة لتحويل المهاجرين إليها إلى مواطنين أمريكيين، يتمتعون بكل شروط المواطنة الواجب توافرها فيهم لضمان اندراجهم في المجتمع الأمريكي وتفاعلهم معه وفيه ايجابيا (كوش. 2007. ص81). وقد ذهبت (حنة آرنت) في معرض حديثها عن أزمة التربية/التعليم في الولايات المتحدة إلى أنها: "بلاد مهجر، ومن الواضح أن صهر الجماعات المتعددة الأجناس المنطوي على صعوبات جسيمة...لا يتم تحقيقه إلا عن طريق تعليم أطفال المهاجرين في المدارس وتربيتهم وتحويلهم إلى أمريكيين" (آرنت. 1974. ص 187)، وهذا ما يفترض بالهندسة الاجتماعية انجازه والقيام به.

2. إن الولايات المتحدة، وعلى حد قول آرنت أيضاً، كانت وما تزال تتبنى "الشعار المطبوع على كل ورقة نقد من فئة الدولار..نظام جديد للعالم"، حيث تعتمد إقامة هذا النظام الجديد وبشكل أساس "على القادمين الجدد عن طريق الولادة، أي الصغار" (آرنت. 1974. ص187، ص 188)، وهذا ما

يفترض بالهندسة الاجتماعية-السياسية تحقيقه وإنجازه. وينتهي بنا ذلك إلى التساؤل عن تابعية مؤسسات هذه الهندسة وطبيعة ولاءاتها؟ ومن يمول نشاطاتها؟ وما هي المصالح التي تخدمها هذه المؤسسات وتمويلاتها؟ ويوصلنا ذلك كله إلى ما يراه المهتمون بالهندسة الاجتماعية-السياسية ونتائجها من ظهورها، ومن ثم ظهور كل نشاط ذو اهتمام بالشأن الثقافي في الولايات المتحدة في أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، بمظهر (عملية أمركة Americanization) يطلق عليها العولمة (انظر: كوبر. 2008. ص251).

3. إن الولايات المتحدة، بوصفها وبشكل أساس بلد المنشأ للحركات المضادة لأسلوب الحياة الأمريكي مثل حركة (الهيبي)، كانت تحتاج حاجة ماسة إلى الهندسة الاجتماعية-السياسية، المصممة والمخططة والمقصودة، ليس فقط لإعادة تكييف أعضاء هذه الحركات مع أسلوب الحياة الأمريكي، بل وحتى لمعالجة مشكلات أسلوب الحياة الأمريكي ذاته، لإعادة تكييفه مع الاحتياجات والأهداف المستجدة للأجيال الجديدة، وضمان تأييد هذه الأجيال له، أو على الأقل عدم معارضتها له (كوش. 2007. ص83).

ويرجع جانب أساس من تصاعد واتساع وتكثيف اهتمام الحكومات الغربية ومجتمعاتها عامة، والحكومة والمجتمع الأمريكيين خاصة، بتصميم وتنفيذ برامج الهندسة الاجتماعية-السياسية لمواطنيها إلى الدور المباشر وغير المباشر لهذه الدواعي، القديمة والمستجدة، العامة والخاصة، في خلق مشكلات خطيرة، كانت برامج هذه الهندسة وخططها إحدى الوسائل الأساسية والأساليب الفاعلة التي استخدمتها تلك الحكومات والمجتمعات في مواجهتها وحلها. وكان قسم كبير من هذه المشكلات ناشئا عن التهديدات والمخاطر الخارجية التي باتت تهدد الدول الغربية ذات الأنظمة الدستورية الليبرالية الديمقراطية بعد ظهور الأشكال الجديدة من الدول وأنظمة الحكم في الغرب (البلشفية فالفاشية فالنازية) والتي تختلف عنها اختلافا جذريا وحادا على المستويين النظري والعملي. فإذا كان الحكام الغربيون الفرديون الاستبداديون، قد أوجسوا خيفة في الماضي البعيد من الآثار الضارة والفتن المحتملة التي يمكن أن تثيرها بين

شعوبهم أفكار الثورات البريطانية والأمريكية والفرنسية، ودعواتها الدستورية والليبرالية والديمقراطية، فقد أوجس الحكام الغربيون الليبراليون الديمقراطيون خيفة أيضاً في الماضي القريب من الآثار الضارة والفتن المحتملة التي يمكن أن تثيرها بين شعوبهم الأفكار البلشفية والفاشية والنازية. ويمكن أن نستدل على ذلك الخوف بتأكيد (روبرت لانسنغ1864-1928م) وزير الخارجية في إدارة الرئيس الأمريكي الأسبق (ودروو ويلسون1856-1924م) على ضرورة استخدام القوة لمنع قادة الأفكار البلشفية والفوضوية من التقدم على طريق التنظيم والتلقين ضد شكل الحكم في الولايات المتحدة (تشومسكي. 1992. ص ص361-362)، مشيرا بذلك ومن طرف خفي إلى ضرورة استخدام برامج هندسة الخصائص الفردية والاجتماعية للمواطنين الأمريكيين خاصة والغربيين عامة بما يضمن دوام تأييدهم للنظام الرأسمالي الليبرالي الديمقراطي وتوافقهم معه، بقدر ما يضمن دوام معارضتهم للأنظمة البلشفية والفاشية والنازية الجديدة ورفضهم لها.

وتمثل رد الفعل الطبيعي للأنظمة البلشفية والفاشية والنازية في تصميمها وتنفيذها لبرامج مماثلة وموازية ومكافئة، بقدر ما هي مضادة ومعاكسة أيضاً، للهندسة الاجتماعية لمواطنيها ومواطني الدول الأخرى إن أمكنها ذلك. وتولّد بعض من مخاطر الحرب الباردة من اهتمام الدول المعنية بها جميعا في المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي، وحتى خارجهما أيضاً، بتصميم وتنفيذ برامج هذه الهندسة لتعبئة مواطنيها لخوض هذه الحرب ضد المعسكر الآخر، وتحمل تكاليفها المادية والمعنوية على حد سواء، وإقناعهم بضرورة ما تصممه حكوماتهم وتنفذه من السياسات لهذه الغاية ولو على حساب المجتمعات الأخرى وبما يضر بمصالحها أو حتى يهدد وجودها إذا اقتضى الأمر ذلك (تشومسكي. 1992. ص110). وإذا كان نعوم تشومسكي يُذكّرنا هنا بأن انتهاء الحرب الباردة، أوقع الحكومات الرأسمالية الليبرالية الغربية، وفي مقدمتها الحكومة الأمريكية، في مأزق الحاجة إلى استمرار عمليات هندسة مواطنيها لضمان حشدهم وتعبئتهم، على الرغم من فقدانها للسبب الداعي لذلك، مما فرض عليها البحث عن سبب جديد لاستمرار هذه العملية عبر التلويح بالتهديدات المرتبطة بأخطار الإرهاب والمخدرات وغسيل الأموال (تشومسكي.

1992. ص116)، فلا بد أن نُذكّر أنفسنا أيضاً بأن تفكك الاتحاد السوفيتي وانهيار الكتلة الاشتراكية في آخر مراحل هذه الحرب، فرض على الحكومة الأمريكية خاصة والحكومات الغربية عامة، مواصلة هذا النهج عبر إعادة صياغة مفهوم الإرهاب الدولي، وتوسيع نطاقه، ليشمل أيضاً خطرا وتهديدا جديدين مضافين، حددتهما تلك الحكومات فيما أسمته خطر وتهديد التطرف والإرهاب الإسلامي، وخطر وتهديد معاداة الأنظمة الشمولية للديمقراطية وانتهاكها للحقوق والحريات المدنية والسياسية لشعوبها، وحصولها أو احتمالات حصولها على أسلحة الدمار الشامل.

ونشأ قسم آخر من المشكلات التي زادت في اهتمام الدول الرأسمالية الليبرالية الغربية بالهندسة الاجتماعية-السياسية، ووسعت نطاقه، وصعَّدت زخمه، عن المخاطر والتهديدات الداخلية الناجمة عن الأزمات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الداخلية لهذه الدول، مما فرض عليها وفي الأحوال كلها، العمل على حماية أنظمتها المجتمعية والسلطوية وضمان استمرارها واستقرارها، باستخدام هذه الهندسة بمضامينها وأهدافها الاجتماعية-السياسية لإنتاج وإعادة إنتاج أجيال جديدة من مواطنيها المؤمنين بأفكارها وقيمها وسلوكياتها، الكافرين بأفكار الأنظمة الأخرى وقيمها وسلوكياتها والمحصنين ضدها. وحيث إن الدول الرأسمالية الليبرالية الغربية تمتعت ولوقت طويل بموقع المتفوق على باقي الدول والمسيطر عليها، فإن الجانب الأساس من ذلك الاهتمام بالاحتياجات والأهداف المجتمعية والحكومية للهندسة الاجتماعية-السياسية وفق أنموذج مصمم ومخطط سلفا، انصب على إنتاج وإعادة إنتاج إنسان غربي رأسمالي ليبرالي مؤهل عقليا وقيميا، جسديا وسلوكيا، للقيام بدور فاعل وأساس في عملية ضمان استمرار هذا التفوق وتلك السيطرة، وترسيخهما وتوسيع نطاقهما. ولا ننس هنا أن اهتماما مماثلا وموازيا بالاحتياجات والأهداف الاجتماعية-السياسية لبرامج الإنتاج وإعادة الإنتاج الإنساني الفردي والاجتماعي، نشأ أيضاً في دول المعسكر الاشتراكي كلها لتلبية احتياجات وتحقيق أهداف مماثلة للاحتياجات والأهداف المجتمعية والحكومية التي تلبيها الهندسة الاجتماعية-السياسية في الدول الرأسمالية الليبرالية الغربية، ولكن من منظور مختلف يستهدف إنتاج وإعادة إنتاج إنسان ومواطن مؤمن بالفكر

الاشتراكي وقادر على الترويج له والدفاع عنه من جهة، ومؤهل لمواجهة ضغوط الحرب الباردة مع المعسكر الرأسمالي الليبرالي وتحمل كلفتها ونتائجها من جهة ثانية.

ولكن الدول الغربية وحكوماتها لم تستطع أن تحتكر لنفسها الاهتمام بأنشطة الهندسة الاجتماعية-السياسية وممارستها، إذ سرعان ما شاركتها فيه أيضاً المؤسسات الاجتماعية-السياسية الأخرى كلها، وفي مقدمتها المؤسسات الاقتصادية الرأسمالية التي أدركت ومنذ وقت مبكر الجدوى المترتبة على الجمع في آن واحد بين أنشطة الإنتاجين الصناعيين السلعي والبشري وفقا لمتطلبات نظامها الإنتاجي الرأسمالي ودولتها الليبرالية الديمقراطية. ونجد خير دليل على ذلك في الإعلان الذي نُشِرَ في العقد الثاني من القرن العشرين، ووصف صاحب صناعة السيارات الشهير (هنري فورد1863-1947م) بأنه:

"يبني الرجال ويبني المحركات أيضاً"

مما يعكس الانتباه الاقتصادي الواضح إلى أهمية صناعة/بناء الناس/العمال، بما يوازي ويساوي الانتباه السياسي الواضح والمبكر إلى أهمية هذه الصناعة. حيث عبَّرَ فورد عن هذا الانتباه عمليا، بإنشائه مدارس للحرف لتوفير المزيد من التعليم لعماله، وتأكيده إعلانيا أن شركته المتخصصة في صناعة السيارات، تتقدم فيها صناعة/بناء الناس/الرجال على صناعة/بناء السيارات، وهو واقع لا يمكن نكرانه، لأن الناس/الرجال هم في النهاية من يصنعون السيارات. ويؤكد أحد الباحثين صحة مضمون هذا الإعلان طالما "كان فورد يبحث عن إحداث سلوك ممتثل بأجرة جيدة وأنماط ثابتة من الاستهلاك، ليساوي بين تقنيات الإنتاج الضخم، وتقنيات الإنتاجية العالية..مما كان سببا في تشكيل ما يسمى النمط (الفوردي) الذي أصبح معمما بعد الحرب العالمية الثانية" (كرانغ. 2005. ص196). وهكذا، كانت مؤسسات فورد الصناعية، وبقدر ما تقوم بهندسة السيارات وإنتاجها، تقوم أيضاً بهندسة وإنتاج عمالها عبر هندسة وإنتاج أفكارهم وقيمهم وسلوكياتهم بالطريقة التي تجعل منهم نماذج إنسانية ذات نمط تفكير عقلاني متوافق مع متطلبات العمل وشروطه في تلك المؤسسات.

وفي سياق الحديث عن انتقال وسائل وأساليب هندسة الإنتاج وإعادة الإنتاج الموسع والمتماثل للبضائع المصممة والمخططة سلفا إلى مجال هندسة الإنتاج وإعادة الإنتاج الاجتماعي-السياسي للإنسان والمواطن عبر وسائل الإعلام، يقارن (مارشال ماكولين) في كتابه (العروس الميكانيكية: التراث الشعبي للإنسان الصناعي) بين الأهداف المرجوة من استطلاعات الرأي الاقتصادية منها والسياسية فيقول:

"إن الجهاز السياسي يريد أن تتوافر له معرفة مضبوطة عن كيفية وزن برنامجه الانتخابي بالطريقة نفسها التي يقوم بها كبار أصحاب الأعمال بسبر رغبات مستهلكي إنتاجهم في كيفية تعديله، ويستدعي كلاهما العلماء. وفي حين أن من الصعب الحصول على عينة من الدم الاجتماعي أو النسيج الاجتماعي، فليس من المبالغة القول بأن أولئك الذين يخرجون لاستطلاع الآراء ومعهم قوائم أسئلتهم إنما يطلبون هذا الدم، وبعد أن يحصلوا على العينة يقومون بتحليلها ثم يرفعون النتائج إلى سادتهم الذين يقررون عندئذ أي نوع من الطلقات يريد الجمهور أن يضعها في السلاح" (عن: جاكوبي. 2001. ص105).

وتحتل الدواعي الاقتصادية الحديثة والمعاصرة جانبا أساسيا ومهما ضمن مجموعة الدواعي العملية للهندسة الاجتماعية اليوم، حيث ينصب الاهتمام الرئيس الراهن للنظم السائدة في البلدان عامة والصناعية منها خاصة وفي مقدمتها الولايات المتحدة على التأثير في القوة العاملة التقليدية لإحكام السيطرة عليها، تجنبا للمخاطر التي يمكن أن تترتب على اقتران عدم رضا هذه القوة عن أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية، بغلبتها العددية المستمرة على الرغم من تطور الصناعة ووصولها في هذه البلدان مراحل متقدمة على طريق التسيير الذاتي الكامل والبرمجة الآلية الشاملة. لذلك، فإن الوظيفة الأساسية للهندسة الاجتماعية في مثل هذه البلدان، هي استخدام المؤسسات والبرامج والوسائل والأساليب المتاحة كلها "في خلق حالة من القبول الشعبي بأهداف وقيم «الاقتصاد السلعي»" (شيللر. 1999. ص178). وحيث إن كل شيء في المجتمع مترابط مع بعضه من جهة، وله بعد سياسي ثابت ومؤكد من جهة ثانية، فإن مقدمات هذه الهندسة الاجتماعية-الاقتصادية ونتائجها، تنعكس أيضاً على

الهندسة الاجتماعية-السياسية فيما ينقله شيللر عن (جورج ليختهيم) من ملاحظته "أن المساواة وصنع القرار على المستوى الاجتماعي، لا يشغلان حيزا ملموسا من اهتمام الأغلبية الشعبية التي تشغلها أكثر المسائل الاقتصادية البسيطة، أو على وجه الدقة: العمل المضمون ليوم كامل، والارتفاع المتدرج لمستواها المعيشي"، وما ينقله من قول (ريموند ويليامز) عن النظام في بريطانيا من "إن شغله الشاغل هو إبعاد وتنحية الصراعات، والسيطرة عليها، وتوجيه المجتمع"، وهو ما يؤسس بمجمله لقبول الاستنتاج القائل "إن القدرة على رسم حدود الواقع وعلى وضع جدول الأعمال الاجتماعي للجماعة على وجه الإجمال، هي مفتاح السيطرة الاجتماعية...وقد انعقدت السيطرة القائمة على سلطة رسم حدود وملامح الواقع..للمهيمنين على أجهزة الإعلام وخدماتها المعاونة، أي: العلاقات العامة، والإعلان، واستطلاع الرأي، والبنى شبه التعليمية المختلفة" (شيللر. 1999. ص179). وحيث إن هذه المؤسسات والوسائل كلها تنتمي إلى الهندسة الاجتماعية، وتعمل في خدمتها، فسينتهي ذلك بنا إلى القبول بالرأي القائل إن آليات النظم الحاكمة كلها "يجري تَشريبها عميقا داخل قيم ومجريات تفكير جمهور الناس" (شيللر. 1999. ص180)، و"إن الحقيقة المركزية والسابقة على أي حقيقة أخرى، أيا كانت الوجهة التي يتجه إليها صانع القرار في أي موقف معين، هي أن السيطرة على الإعلام، قد أصبحت جزءا لا يتجزأ من السياسة القومية. ولقد أصبحت أساليب تعليب التصورات والأفكار، أدوات يجري استخدامها للتأثير في الرأي العام من اجل كفالة التأييد الشعبي، أو على الأقل اللامبالاة الشعبية، لتصرفات الحكومة" (شيللر. 1999. ص200)، وإذا كان ما قيل هنا خاصا بالولايات المتحدة، فإنه ينطبق على الدول الأخرى أيضاً بشكل وقدر أو آخر، مثلما أن ما قيل هنا عن الإعلام ينطبق أيضاً على المؤسسات الأخرى للهندسة الاجتماعية.

وكان نشوء وتطور وتنوع وسائل الإعلام والاتصال، وازدياد قدرتها على نشر الأفكار والترويج لها، وإقناع الناس بها بشكل سلمي مباشر وغير مباشر، قد أسهم بدور واسع وكبير في تمكين الحكومات كلها، الغربية أولاً، وغير الغربية أيضاً وفيما بعد، من الاستجابة للدواعي العملية لهندسة الخصائص

الاجتماعية-السياسية لمواطنيها ومجتمعاتها، بيسر وفاعلية وكفاءة أكثر من ذي قبل وبكل المقاييس، وهو ما بات يسمح لها بإقناعهم بشرعيتها وأهليتها للحكم، تمهيدا لسيطرتها عليهم وتحكمها بهم. وعليه، فإن الحرص الذي أبدته وتبديه الحكومات كلها على الانفراد بأداء مهمة الهندسة الاجتماعية-السياسية مواطنيها، أو على الأقل، الإشراف على تنفيذ هذه المهمة ومن يمارسونها، أفرادا ومؤسسات ووسائل وأساليب، يعود إلى حاجة تلك الحكومات لصناعة عقول هؤلاء المواطنين بما يُسهّل عليها مهمة إقناعهم ونيل رضاهم وموافقتهم، تمهيدا للسيطرة عليهم والتحكم بهم بوصفهم المصدر الأول والعامل الأهم لشرعية وجود الحكومات واستمرارها في ممارسة سلطتها، وهو ما يتحقق عبر السيطرة الكاملة والمباشرة للحكومات على مؤسسات وأنشطة الهندسة الاجتماعية-السياسية بما يؤسس في النهاية لسيطرتها الكاملة أيضاً على خطط وبرامج ووسائل وأساليب صناعة أفكار وقيم وسلوكيات مواطنيها، وتَحَكُّمها في أهداف هذه الصناعة ومضامينها ومؤسساتها ووسائلها وأساليبها .وقد لاحظ أحد الباحثين العلاقة بين الاهتمام بالهندسة الاجتماعية-السياسية وبين مستجدات الواقع الدولي، مشيرا إلى تزايد هذا الاهتمام واتساع نطاقه واشتداد قوته في العقدين الأخيرين من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين بتأثير ظاهرة العولمة، حيث إن "لديناميكيات العولمة تأثيرات ومن بينها تأثيراتها على طريقة تمثّل أبناء المجتمعات المعاصرة لقيمهم وتصورهم للأنا والآخر، للصديق والعدو، للداخلي والخارجي، للخصوصي والعالمي، للمحلي والكوكبي، للقريب والبعيد" (حجاج. 2005. ص64).

وينسب (راسل جاكوبي) إلى حرب فيتنام الفضل في اتساع وتعميق دور وسائل الإعلام الحديثة وتأثيرها في هندسة أفكار وقيم وسلوكيات الناس وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا، لأن هذه الحرب في رأيه "أقنعت..المتشككين بأن السياسات تُعرض إلى النهاية في وسائل الاتصال الجماهيرية..أيقن النشطاء والراديكاليون أن وسائل الاتصال الجماهيرية يمكن لها أن تشكل الرأي العام، وفي الوقت ذاته فإن الجيل الذي توصّل لهذا الدرس نما مع هذه الوسائل وأصبح يقدرها تقديرا كبيرا" (جاكوبي. 2001. ص95). وينقل الباحث نفسه عن

(جيمس ب. تويتشل) ما يقوله في كتابه (ثقافة الكرنفال) عن أهمية وسائل الاتصال والإعلام الحديثة وتأثيرها، وتحديدا أهمية وتأثير التلفزيون والثقافة التي ينقلها للناس ويلقنها لهم ويهندسهم عليها، حيث يقول تويتشل:

"إن ثقافة التلفزيون هي ثقافتي...لقد شاهدته طوال حياتي...وفُطِمتُ عن أبوي على ذلك الأوج الذي بلغ حضوره في حياتنا، فعند نقطة غامضة في عقد الخمسينيات كف التلفزيون عن أن يكون شيئا إضافيا لا أهمية له، ودخل في مجرى الدم، لقد أصبح نحن وأصبحنا نحن ما هو" (عن: جاكوبي. 2001. ص95).

ويبدو أن ما يتحدث عنه تويتشل من دور وتأثير التلفزيون في صناعة أفكار وقيم وسلوكيات الناس وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا، قد أصبح الآن، أوسع نطاقا وأكثر عمقا اليوم بعد أن أضيفت إليه تتابعا، ثلاثة إضافات تقنية جوهرية هي:

1. تقنيات التسجيل على أشرطة الفيديو ثم الأقراص الليزرية ثم الذاكرة الالكترونية بما يوفر إمكانية لا محدودة لإعادة مشاهدة وبث البرامج.

2. تقنيات البث الفضائي وقنواته المتعددة العاملة على مدار الساعة بما يوفر إمكانية مزدوجة لمتابعة الإحداث الساخنة آنيا وفي لحظة حدوثها وإيصال البث المرئي والمسموع والمتواصل لها وللبرامج الأخرى إلى أبعد نقطة في العالم.

3. تقنيات شبكة المعلومات العالمية بما يوفر إمكانية لا محدودة للحصول على كم هائل ومتنوع من المعلومات وبشكل فوري إلى جانب إمكانية عرضها أيضاً في قنوات البث الفضائي التلفزيوني.

ويمكن تقدير القوة التأثيرية الحقيقية لهذه الإضافات التقنية الحيوية في وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية عندما نتذكر أنها أصبحت مندمجة في بعضها الآن بفضل الحواسيب الحديثة وخصوصا المحمولة منها والقادرة على الاتصال بمحطات البث الفضائي الدولية حتى عندما لا تتوفر الطاقة الكهربائية اللازمة لتشغيل الأنواع الأخرى من هذه الأجهزة، وأنها باتت تحتل حيزا كبيرا من حياة الناس اليومية في المجالات المهنية والإعلامية والترفيهية.

وبقدر ما كان لظروف العولمة وشروطها المستجدة تأثيرها وبأشكال متعددة ومتنوعة في مناحي الحياة كلها، فقد كان لها أيضاً تأثيرها وبأشكال متعددة ومتنوعة في تصميم وتخطيط وتنفيذ مشاريع الهندسة الاجتماعية-السياسية وبرامجها. حيث زادت تلك الظروف والشروط ودعّمت من جهة فرص نجاح تصميم وتنفيذ هذه الخطط، بقدر ما أنها أنقصت من جهة ثانية وأضعفت فرص نجاح تصميمها وتنفيذها عندما جعلت هندسة الخصائص الاجتماعية للإنسان تواجه اليوم مشكلة العجز عن التخلي عن السلطة والتقاليد في الوقت الذي يكون عليها أن تمضي في عالم لا تبنيه السلطة ولا تحافظ على سلامته التقاليد (آرنت. 1974. ص206). ومن ثم، فقد أصبح الجزء الأكبر والأهم من المشكلات الحديثة والمعاصرة التي واجهتها وتواجهها غالبية المجتمعات الإنسانية وأنظمتها السياسية، ناجما عن فشلها في تصميم وتنفيذ خطط الهندسة الاجتماعية-السياسية لتصنيع وإعادة تصنيع أجيالها، وعجزها عن تحقيق أهدافها في هذا المجال. وأتاح ما توفر في عصر العولمة وبفضله من وسائل وأساليب حديثة وعالية الكفاءة للاتصال ونقل المعلومات وتداولها بشكل واسع وسريع وبأقل قدر ممكن من التقييد والرقابة، فرصا غير مسبوقة ولا محدودة للاتصال والتواصل، بحيث باتت كل المجتمعات عرضة لخطط وبرامج هندسة الأفكار والقيم والسلوكيات المصممة والمخططة بشكل مسبق في المجتمعات الأخرى. وقد رأى عالم الاجتماع البريطاني (أنتوني جيدنز) أن توحيد المعايير الثقافية عنصر جوهري في عملية العولمة، ولكن التأثير الأعمق لها يكون في خلق وتعميق التنوع الثقافي المحلي الكبير الذي لا يتسم بالتجانس، وميلها إلى تعزيز التجدد في الهويات الثقافية المحلية بما يعزز بدوره ميل الثقافات الإنسانية بوجه عام إلى العالمية بفعل الحضور الإنساني العالمي المكثف والموسع في بنية عمليات الاتصال الثقافي (Giddens, 2003, p.xxiv)، وهو أمر كان حدوثه في السابق متعذرا أو شبه متعذر. ووفر ذلك للمجتمعات القادرة على تصميم خطط وبرامج الهندسة الاجتماعية وتنفيذها، وهي المجتمعات الغربية عامة والمجتمع الأمريكي منها على وجه التحديد، فرصا أفضل لامتداح أسلوب الحياة فيها، والكشف عن إيجابيته، ونقد واقع الحياة في المجتمعات الأخرى المختلفة عنها، والكشف عن سلبياته، الأمر الذي ترافق مع نجاح برامج الهندسة

الاجتماعية في الأولى، وفشلها في الثانية. ونتيجة لذلك، فقد باتت المجتمعات المستهدفة بخطط وبرامج الهندسة الاجتماعية-السياسية المصممة في الغرب الرأسمالي المتقدم، تعاني من التضخم المفرط في الشعور بالمعاناة مما كانت تعيشه وتعاني منه أصلا من مشكلات الهوية والاندماج والتوزيع والتغلغل والشرعية والولاء مما زاد في شعور قطاعات واسعة من مواطنيها بعدم الرضا عن الأفكار والقيم والسلوكيات السائدة في مجتمعاتها التقليدية، ودفع بها إلى العمل على تعديلها جزئيا أو تغييرها كليا على أسس متعددة ومختلفة من حالة لأخرى، سواء بتقليد مثيلاتها في الغرب، أو بالعودة إلى النماذج السابقة من الأفكار والقيم والسلوكيات في الحضارات التقليدية لتلك المجتمعات.

لقد بات من المتعذر تماما تجاهل حجم وقوة التأثيرات المتعددة والمتنوعة الناجمة عن خطط وبرامج الهندسة الاجتماعية-السياسية التي تصممها وتنفذها الدول الغربية التي هي نفسها التي تصمم وتنفذ سياسات العولمة وتوجهها إلى مواطني المجتمعات الأخرى، ومن بينهم مواطنو المجتمعات الإسلامية، الذين تأثروا بتلك الخطط والبرامج بأشكال مختلفة، فاندفع بعضهم للهجرة إلى تلك الدول بحثا عما يعدونه ملاذات آمنة فيها، وتطلع آخرون منهم إلى تغيير واقع مجتمعاتهم مما وضعهم في مواجهة ليس فقط مع أنظمتهم الحاكمة التي غالبا ما رفضت التغيير، بل وحتى مع قسم من مواطنيهم ممن لا يوافقونهم على الحاجة إلى التغيير، وإذا ما وافقوهم على ذلك، فإنهم يرون ذلك التغيير من منظور مختلف من حيث الطبيعة والأسباب والأهداف والوسائل والأساليب. وإذ تبدو المجتمعات الإسلامية الحديثة والمعاصرة بوصفها الأكثر والأوضح معاناة من مشكلات تعدد وتعارض خطط وبرامج الهندسة الاجتماعية، أو فشل تلك الخطط والبرامج كلها، أو على الأقل نجاحها جزئيا، فقد ازدادت فيها المشكلات الداخلية المتعلقة بالإصلاح والتغيير انقساما وتعقيدا بعد أن أعطت بعض قواها المجتمعية للتغيير الذي تنشده مضمونا سياسيا دينيا (وما هو ديني في كل حال وزمان ومكان، لا بد وحتما أن يتخذ طابعا وتوجها مذهبيا أيضاً شئنا أم أبينا، عَلِمنا أم جَهِلنا)، بينما أعطته قوى أخرى منها مضمونا سياسيا مدنيا، وأعطته ثالثة مضمونا سياسيا مركبا دينيا ومدنيا. وإذ لم تتحدد ملامح أي من

مشاريع التغيير هذه لا بشكل دقيق ولا نهائي، ولا حَظيَ أي منها بقبول الأغلبية به وموافقتها عليه، فقد وجدت هذه المجتمعات نفسها في مواجهة مشكلات مركبة، ذات أبعاد ومستويات متعددة ومتنوعة، لا بد من الاعتراف أن جانبا كبيرا منها ناتج عن تعدد وتعارض خطط وبرامج الهندسة الاجتماعية-السياسية التي تصممها وتنفذها الأنظمة الحاكمة والقوى المجتمعية فيها، واختلافها عن بعضها، وتعارض أهدافها بدرجات وأشكال مختلفة، وتفاوت نجاح كل خطة منها أو فشلها في بلوغ مقاصدها ولو على حساب أمن واستقرار الأنظمة والقوى المجتمعية الأخرى أو حتى وجودها إن استلزمت المصالح ذلك واقتضته. وكانت أبرز نتائج ذلك، جعل التطرف المقترن بالعنف، السمة الغالبة على الحياة الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الإسلامية، وحتى التي فيها أقليات إسلامية، مما يستلزم مراجعة عميقة ودقيقة لعلاقة هذا التطرف والعنف الناتج عنه، بالهندسة الاجتماعية-السياسية في الحياة الاجتماعية، وهو ما ستجري معالجته في المبحث القادم.

المبحث الثاني
التأسيسات النظرية الحديثة والمعاصرة
للهندسة الاجتماعية-السياسية في الغرب

لقد أبدىَ ويبدي المفكرون والساسة والعسكريون وعلماء التربية والاجتماع والاقتصاد الغربيون عامة، اهتماما مبكرا وواسعا وعميقا بعمليات هندسة تصميم وتصنيع الخصائص الاجتماعية والسياسية للأفراد والمجتمعات في صورها القديمة (التربية)، والحديثة (التنشئة)، والمعاصرة (الهندسة الاجتماعية)، تعبيرا عن إدراكهم لدواعي وضرورات هذه الهندسة، وتقديرهم لدورها الأساس في صناعة أفكار وقيم الأفراد والمجتمعات، بما يصنع أيضاً، وفي النهاية، سلوكياتهم تجاه الآخرين أفرادا ومجتمعات. واندفعوا في سياق هذا الاهتمام والإدراك والتقدير، للبحث عن كيفية ممارسة الناس لهذه الهندسة وتوارثها بينهم، والوسائل والأساليب التي يستخدمونها لتعزيز نتائجها أو تعديلها أو تغييرها لديهم، وحتى حظر تلك النتائج وإقصائها في ظل مجتمعات غلبت عليها، أو على أكثرها، الأنظمة الحاكمة ذات الطبيعة الفردية الاستبدادية المطلقة والمقدسة التي يبدو البحث عن وسائل وأساليب السيطرة والتحكم، واحدا من أنشطتها الأساسية. وإذ عرض المبحث الأول من هذا الفصل الدواعي العملية الحديثة والمعاصرة لهذا الاهتمام في الغرب، فسيعرض هذا المبحث التأسيسات النظرية الحديثة والمعاصرة لهذا الاهتمام في الغرب، ملاحظين في هذا الخصوص، أربعة عوامل فكرية أساسية شجعت على تواصل ذلك الاهتمام والإدراك والتقدير في الغرب وزيادة فاعليته منذ بواكير العصر الحديث وهي:

1. عامل ظهور وانتشار الفكرة القائلة بالمطابقة بين الحرية السياسية والأمن في القرنين السابع عشر والثامن عشر في الغرب، مما جعل الحرية تبدو ممكنة بقدر ما يكون ممكنا ضمان الأمن عبر مسؤولية الحكومة وسياساتها عن حماية حقوق وحريات ومصالح المجتمع وأفراده (آرنت. 1974. ص158).

2. عامل ظهور وانتشار الفكرة القائلة: (إن الإنسان يُقوّي الإنسان) في القرنين السابع عشر والثامن عشر في الغرب، وتطورها بفعل ازدياد الاهتمام

بدراسة المجتمع ومن ثم الدولة والسياسة، لتنتقل من القول إن الإنسان وسيلة الإنسان إلى القول إن الإنسان وسيلة الإنسان وغايته أيضاً وفي آن واحد، وأن أيا من الدولة وهيئتها الحاكمة ومجتمعها وسياساتها لن يكون صالحا إلا إذا كان الناس جميعا فيها وسائل وغايات لبعضهم البعض (خوري. 1943. ص ص58-59).

3. عامل ظهور وانتشار الفكرة القائلة: إن صناعة الإنسان للإنسان عامة، وصناعة الدولة للإنسان خاصة، تسمح بصناعة الرضا والقبول عند الناس لتوفير الشرعية والولاء السياسيين للحكام والحكومات.

4. عامل ظهور وانتشار الفكرة القائلة إن تحسن وسائل وأساليب الإعلام والاتصال وانخفاض كلفتها، "سوف ينشر..المعرفة حتى أنه لن يمكن حكم العاديين من الناس بالقهر، بعد أن عرفوا حقوقهم وحرياتهم"، وهو ما أدى إلى تطور الدعاية "بوصفها قوة تحرير جديدة" (تايلور. 2000. ص168). وانعكس ذلك في ظهور الأوراق الإخبارية التي تطورت لاحقا بصدور أول صحيفة حقيقية عام 1609، وأول دورية أسبوعية عام 1615، وأول صحيفة انجليزية عام 1620، حتى وصل عدد الصحف البريطانية إلى 722 صحيفة عام 1645، وهو ما استدعى الاستجابة الحكومية له بالدعاية المضادة والرقابة ابتداء (تايلور. 2000. ص163، ص169، ص168)، ثم بالتدخل في صناعة الإنسان في استجابة لاحقة يفترض بها أن تكون أوسع نطاقا من سابقتيها، وأعمق أثرا، وأكثر فاعلية وديمومة.

ولعل أبرز ما لاحظه أحد الباحثين من نتائج ذلك كله، أن الحرب الأهلية الانكليزية التي انتهت بإعدام الملك شارل الأول، وتنصيب ابنه ملكا باسم شارل الثاني، وبما صاحبها ونتج عنها من التطور والنشاط الإعلامي والدعائي، بيّنت للملك الجديد "أن حكومته..يجب أن يعتمد وضعها في المستقبل على تأييد الرأي العام الجماهيري، بدلا من اعتمادها على الحق الإلهي، ومع ظهور السياسات الحزبية، أصبح من المقرر لمحاولات التوجه إلى هذه الجماهير أن تزيد". وإذا كان هذا ما جعل رئيس الوزراء والأديب البريطاني (هوراس والبول1717-1797م) يقول عن بريطانيا التي يتكون برلمانها من مجلسين بأن

الصحافة فيها "مجلس برلمان ثالث" (تايلور. 2000. ص172، ص204)، فقد أسس بذلك لوصف الصحافة لاحقا، وبما يشمل أيضاً وسائل الإعلام الأخرى كلها، بأنها (السلطة الرابعة).

وآتت هذه العوامل الفكرية أُكُلها بتفاعلها ايجابيا مع أربع حقائق اجتماعية موازية، تأكدت إلى درجة باتت معها بديهيات لا تحتاج إثباتا ولا تحتمل نفيا وهي:

1. إن وجود قضايا اجتماعية-سياسية، تسعى أنظمة الحكم لضمان اقتناع شعوبها بها وإيمانها بشرعيتها وولاءها لها، وتحديد مضمون هذه القضايا وطبيعتها، أمور تفترض مسبقا "وجود نسق كامل من الأخلاق" (رويس. 2002. ص41)، يستند إليه ذلك الوجود والتحديد، ويقومان عليه.

3. إن امتلاك الأفراد والمجتمعات في ذاتهم وبطبيعتهم لأي نسق أخلاقي غريزي أو مَثَلٍ أعلى فطري، أمر لم يثبت حتى الآن أنه من غرائزهم الطبيعية ولا خصائصهم الفطرية، لذلك، فإن كل ما لديهم من القيم والمثل ومعتقدات الشرعية والولاء، مدرج حتى الآن ضمن ما يكتسبونه من أنساقهم الخلقية ومُثُلهم العليا المكتسبة أصلا.

3. إن اقتناع الأفراد والمجتمعات بأنظمة حكمهم، ورضاهم عنها، وإيمانهم بشرعيتها، وولاءهم لها وللقضايا الاجتماعية-السياسية التي تتبناها، أمر لم يثبت حتى الآن أنه من غرائزهم الطبيعية ولا من خصائصهم الفطرية، لذلك، فإنه يتطلب صناعة الأنظمة الحاكمة لأفرادها ومجتمعاتها صناعة اجتماعية-سياسية، تضمن اقتناعهم بما يُصنعون عليه من الأفكار والقيم والسلوكيات، ورضاهم عنها وقبولهم بها، بما يسمح في النهاية بسيطرة صانعيهم عليهم وتحكمهم بهم وحكمهم لهم دون قلق، أو على الأقل دون قلق كبير، من عصيانهم وتمردهم.

4. إن اقتناع الأفراد والمجتمعات بأنظمة حكمهم، ورضاهم عنها، وإيمانهم بشرعيتها، وولاءهم لها وللقضايا الاجتماعية-السياسية التي تتبناها، أمر لا يمكن الركون فيه إلى وسائل الإعلام عامة، والصحف خاصة، التي قال عنها أحد المراقبين في انكلترا أوائل القرن الثامن عشر إنها "تساهم، ربما بأكثر ما تساهم

به كل المبتكرات الأخرى، في تسميم عقول العاديين من الناس، وتحويلها ضد صاحب الجلالة، وفي تشويه صورة وزرائه، والحط من قدرهم، لزعزعة السلام العام ولتلطيخ سمعة كل حكومة جيدة" (تايلور. 2000. ص205).

وبقدر ما تكمن علة الحقيقتين الأوليين في واقع أن النظام الفكري والنسق الأخلاقي والمثل الأعلى الذي يتبناه أي إنسان ويؤمن به وبما يتضمنه من القضايا الاجتماعية-السياسية ومعتقدات الشرعية والولاء المرتبطة بها، مكتسبات اجتماعية، مصدرها الهندسة الاجتماعية التي يتلقاها الإنسان من محيطه الاجتماعي، وما يتعلمه منه ويكتسبه منذ صغره من ذلك النظام الفكري والنسق الأخلاقي والمثل الأعلى بكل مكوناتها وعناصرها (رويس. 2002. ص ص42-43، ص ص143-164). فإن علة الحقيقتين الأخيرتين تكمن في واقع أن الأفكار والقيم والسلوكيات الفردية والجماعية، الاجتماعية والسياسية، هي أيضاً مكتسبات اجتماعية، مصدرها الأول والأساس الهندسة الاجتماعية-السياسية التي عندما تُدرك الدولة ممثلة في سلطتها الحاكمة مقدار أهميتها لها وحاجتها لممارستها، فستعمل جاهدة على امتلاك السلطات والموارد التي تسمح له بإدارة مؤسسات هذه الهندسة وتصميم وتنفيذ برامجها وتحقيق أهدافها، بشكل مباشر أو غير مباشر، وتحرص على منع أي تدخل سلبي يعيقها أو يمنعها من ذلك من المؤسسات الاجتماعية المعارضة لهذه السلطة وفي مقدمتها المؤسسات الإعلامية. وإذ رأى (جوزايا رويس) أن الولاء يعني "التفاني الإرادي والعملي والدائم من قبل فرد ما تجاه قضية معينة" (رويس. 2002. ص39)، وأن هذا الولاء مهم بقدر ما أنه يضمن للمرء "الوحدة الراسخة بين الداخل والخارج، بين العالم الاجتماعي الذي أحيا به وبين ذاتي، بين أسلوبي وأسلوب الآخرين، ويمكن لمثل هذا الاتحاد أن يحدث عندما تتحول عملية توافقي الاجتماعي واستسلامي له بوصفي كائنا مقلدا إلى..الولاء" (رويس. 2002. ص49). فقد سمح لنا بذلك، بالقول إن صناعة الولاء هي الغاية والنتيجة التي تستهدفها الهندسة الاجتماعية-السياسية عندما تعمل على إقناع المجتمع بشرعية قضية ما، عبر إقناعه ابتداء بتوافق الأفكار والقيم والسلوكيات المرتبطة بها مع أفكاره وقيمه وسلوكياته، بما يضمن قبوله بها ورضاه عنها، ليصبح المعنى الاجتماعي العام للشرعية، دالا على ولاء المجتمع لقضية معينة، بحيث يكون مستعدا

طوعيا وإراديا ودائما للعمل من اجلها، والتضحية في سبيلها، ويصبح المعنى السياسي الخاص للشرعية، دالا على ولاء المجتمع لأفكار السلطة الحاكمة وقيمها وسلوكياتها، استنادا إلى اعتقاده بتوافقها مع أفكاره وقيمه وسلوكياته، بما يجعلها تحظى بقبوله بها، ورضاه عنها، ومن ثم استعداده الطوعي الإرادي الدائم للعمل من أجلها، والتضحية في سبيلها.

وإذا كان تاريخ الأشكال البدائية الفجة والغامضة والمحدودة لتوجه الحكومات الغربية الحديثة لتولي مسؤولية تصميم وتنفيذ برامج الهندسة الاجتماعية-السياسية، يعود إلى أواخر القرن السابع عشر، فإن تاريخ الأشكال المتطورة والناضجة والواضحة والموسعة لهذا التوجه، تعود إلى بدايات القرن العشرين ويستجيب ذلك التوجه في الحالتين وبشكل أولي وأساس للدواعي والأهداف الاجتماعية-السياسية العامة والشاملة التي دفعت هذه الحكومات لإرساء وتعزيز أسس الوحدة الوطنية والسياسية، وتوفير الشروط الفكرية والعملية للشرعية السياسية، وإنتاج المتطلبات المادية والمعنوية للنمو الاقتصادي الرأسمالي، أكثر مما يستجيب للدواعي والأهداف التعليمية والتربوية ذات المضمون الفردي-الاجتماعي الجزئي الخاص المتعلق بالهندسة الفكرية والقيمية والسلوكية للمواطنين، أو بعبارة أخرى، إنه توجه يستجيب لمصالح الدولة والسلطة الحاكمة أكثر مما يستجيب لمصالح الفرد والمجتمع. وإذا كان أحد الآراء، قد ذهب إلى أن الثورة الأمريكية، أظهرت "أن البشر يمكن أن يساهم في تحريكهم كل من الأيديولوجيا والوطنية والشعور القومي"، فإن ذلك يعني أن الهندسة الاجتماعية-السياسية هي التي تحرك البشر بفعل ما تصنعه لهم وفيهم من عناصر الأيديولوجيا والوطنية والشعور القومي التي تحركهم. ومن ثم، فإن وصف الثورة الأمريكية عند (جون كوينسي آدمز1835-1926م) أحد الآباء المؤسسين الأمريكيين بأنها "كانت أساسا نضالا في سبيل كسب قلوب وعقول الشعب حتى قبل أن تبدأ الحرب" (عن: تايلور. 2000. ص223، ص221)، يجعل تلك الثورة شكلا من أشكال الهندسة الاجتماعية-السياسية العامة والشاملة، طالما أن كسب القلوب والعقول بإقناعها ونيل رضاها وقبولها، هي المهمة الأولى والوظيفة الأساسية لكل هندسة اجتماعية-سياسية في الحرب والسلام على حد سواء.

وشجعت النجاحات الغربية لتطبيقات الهندسة الاجتماعية-السياسية وفقا لنماذج مصممة ومخططة سلفا، وظهور نتائجها الايجابية، على توجه الحكومات والمؤسسات المجتمعية الأخرى كلها، ومنذ بداية القرن العشرين، إلى تبني برامج تلك الهندسة ووسائلها وأساليبها، وتطبيقها في المؤسسات التعليمية بشكل يركز على المضمون والهدف الاجتماعي-السياسي للصناعة الاجتماعية-السياسية للإنسان والمواطن، مما كان السبب الأهم في الاستعاضة في منتصف القرن العشرين عن المصطلح القديم (التربية) للدلالة عمليات الهندسة الاجتماعية التي يتم تنفيذها لمصلحة المجتمع ومن أجله أولاً وأساسا، بالمصطلح الحديث (التنشئة). واتسع نطاق هذه التجربة وازداد تطورها في المراحل اللاحقة، باتساع وتطور استخدام المؤسسات السياسية والثقافية والإعلامية في هندسة الخصائص الاجتماعية-السياسية للأفراد والمجتمعات لإنتاجهم وإعادة إنتاجهم نتيجة للتوسع والتطور المستمرين والمتزايدين في وسائل وأساليب الاتصال والتأثير في السلوك الإنساني، وكان هذا ما فعلته الدول الغربية كلها، مع تميز الأنظمة الحاكمة في روسيا البلشفية وإيطاليا الفاشية وألمانيا النازية باتساع ملحوظ في نطاق استخدامها لهذه المؤسسات، وزيادة ملموسة في عمق وكثافة هذا الاستخدام للحصول منه على المزيد من التأثير ليس فقط في نتائج الهندسة الفكرية والقيمية والسلوكية للأفراد والمجتمعات، بل وحتى هندستهم الجسدية المادية التي تركز أغلب الدراسات الغربية على استخدام النظام النازي لبعض تقنياتها لتطبيق سياساته العنصرية المتعصبة (فرح. 1993. ص53)، بقدر ما تُغفل، بل وحتى تُخفي، الاستخدامات والتطبيقات الأمريكية والبريطانية لتلك النتائج، بما يعكس القدرة الفائقة لوسائل الإعلام على صناعة الوقائع وفق تصميم وتخطيط مقصودين ومحرّفين لتقديمها خلافا لحقيقتها.

وينقل (نعوم تشومسكي) عن الفيلسوف الاسكتلندي (ديفيد هيوم1711-1776م)، تأسيسا فكريا مبكرا لمسألة حاجة الحكومات لاستخدام برامج ومؤسسات الهندسة الاجتماعية-السياسية، عبر فيه (هيوم) عن استغرابه من "رؤية مدى سهولة خضوع الكثرة لحكم القلة..وحين نسأل: ما الوسائل التي استُخدِمت

لتحقيق هذا؟ فإننا نكتشف أن القوة هي دوما في صف المحكومين وما من شيء يدعم الحكام سوى الرأي. وبالتالي فإن الرأي أو الفكر وحده هو الذي يشكل أساس الحكم، وهذه الحقيقة البديهية تتسع لتشمل أكثر أشكال الحكم استبدادا وطغيانا وأشدها اعتمادا على القوة العسكرية مثلها مثل أكثرها إيمانا بالحرية وتمتعا بالشعبية" (تعن: شومسكي. 1992. ص349). وتابع المفكر وعالم السياسة الانكليزي (هارولد لاسكي1893-1950م) نهج سلفه (هيوم)، حين أعلن في بداية القرن العشرين أن حاجة الدول في كل زمان ومكان لاعتماد الطرق الإقناعية وأساليبها المباشرة وغير المباشرة في التعامل مع مواطنيها وحكمهم، أمر يعود إلى أن "سلطة الدولة في الإجبار..سلطة خالية تماما من أي أساس أخلاقي". وإذ يرى (لاسكي) أن الدولة ملزمة بتأسيس شرعيتها وولاء مواطنيها وطاعتهم لها على "قدرتها على إقناع أعضائها بأن نصيبهم في ظل هذا النظام يَفضُلُ نصيبهم في ظل أي نظام آخر يمكن أن يحل محله" (لاسكي. 1963. ص218)، فإنه يعتقد أن "أي دولة ترغب في أن تضع مطالبها على أساس أعمق من مجرد الأساس الشكلي، لا بد وأن تكسب الطاعة عن طريق الرضا ولا تنتزعه بالقسر" (لاسكي. 1963. ص220). وتفسر هذه التأسيسات الفكرية، على حد قول شومسكي، "الأسباب الكامنة وراء ولع النخب الشديد بعمليات غسيل الأدمغة وغرس المعتقدات والتحكم بالفكر" (تشومسكي. 1992. ص349).

ولعل أكثر من اهتموا في الغرب في العصر الحديث بالتأسيس الفكري للأهداف السياسية للهندسة الاجتماعية-السياسية، هم الفلاسفة الألمان الذين قدموا تنظيرات مبكرة ومكثفة لمسألتي أهمية التربية للدولة، و الوظيفة التربوية للدولة، حيث قال "فيشته وهيجل بأن الوظيفة الأساسية للدولة هي التربية، وأن إعادة خلق ألمانيا بصفة خاصة يجب أن تكون على يد تربية تتم وفقا لمصالح الدولة..وبهذه الروح، كانت ألمانيا أول قُطر يأخذ بنظام عام للتربية، كلي وإجباري، يمتد من المدرسة الابتدائية حتى التخرج في الجامعة، وأول قُطرٍ يُخضعُ لتنظيم وإشراف الدولة الدقيق كل المؤسسات التربوية الخاصة" (ديوي. 1978. ص88). وإذ كان عمانوئيل كانط من المفكرين الألمان السباقين إلى

الاهتمام بالشأن التربوي، فقد ترك ذلك أثره في تلميذه فخته/ فيشته الذي جاءت استجابته لاحتلال جيوش نابليون لبروسيا وعامة ألمانيا بعد معركة يينا، في صورة مشروع للإصلاح القومي، عرضه في محاضرات عن التربية الوطنية الألمانية ألقاها في جامعة برلين شتاء عام 1807-1808 تحت مسمى (خطابات إلى الأمة الألمانية)، وحدد فخته بوضوح كبير هدف هذه المحاضرات/ الخطابات لمستمعيه وقرائه الذين يقول لهم عنها: "إنها تحرضكم على أن تغرسوا في الأرواح عميقا وفي قوة، بفضل التربية، الوطنية الحق القادرة على الإيمان بخلود شعبنا، وهي ضمانة خلودنا نحن" (فخته. 1979. ص161). حيث تضمَّنَ تلك المحاضرات/ الخطابات دعوة ذات طبيعة مركبة، إنسانية، ألمانية شعبية، وكانطية تربوية في آن واحد، فهي:

- دعوة إنسانية، لأن فخته توجه بها إلى الإنسان لتيقنه الكامل بأنه "ليس في قدرتنا (في حدود منجزات عصره ومستوى تقدمه العلمي والتقني) إنتاج المطر والندى، أو جعل المحاصيل غزيرة أو ضئيلة..أما عن الشؤون والشروط الإنسانية الصرف، فالإنسان بغض النظر عن كل قوة خارجية، هو صانعها ومبدعها" (فخته. 1979. ص247).

- دعوة ألمانية شعبية، لأن فخته توجه بها إلى الأمة الألمانية كلها بلا استثناء، وليس إلى أي جزء منها في حد ذاته، حيث قال "إني أتحدث إلى ألمان فحسب، لا أتحدث إلا إلى ألمان وعن الألمان فقط" (فخته. 1979. ص34).

- دعوة كانطية تربوية، لأن فخته توجه بها إلى التربية، متابعا في ذلك نهج أستاذه كانط، لاعتقاده "أن التربية وحدها أهل لأن تنقذنا من كل الشرور التي نرزح تحتها" (فخته. 1979. ص198)، وأن "التربية وحدها قمينة بأن تنقذنا من البربرية والفوضى" (فخته. 1979. ص200).

ليجمع فخته هذه النزعات الثلاث في دعوته لإصلاح أوضاع ألمانيا الاجتماعية والسياسية بإصلاح نظامها التربوي أولا، لاعتقاده بقدرة التربية على الحفاظ على الثقافة الألمانية، وتحرير ألمانيا، وتحقيق وحدتها، عبر صناعتها للروح والإرادة الألمانيتين الجديدتين اللتان تجنبان الجيل الجديد الرذائل القديمة التي أودت بألمانيا (حاطوم. 1979. ص ص22-223).

وتكمن علة اهتمام كانط وفخته وهيجل وغيرهم من الفلاسفة والمفكرين داخل ألمانيا وخارجها بالتربية ووظائفها الاجتماعية عامة والسياسية خاصة، في الوصف الذي يقدمه آرنست جيلنر للمنظومة التربوية في المجتمعات الحديثة بأنها: منظومة بالغة التجانس، تقدم لجميع السكان تدريبا عاما وشاملا بشكل أساسي، وهو تدريب يشبه التدريب الأساسي للجيش يتولى مهمة تشكيل المجتمع، بما يجعل من التربية شرطا عامة للمواطنة، وهذا ما دفع جيلنر للقول بأن "المجتمع الحديث ينظم نفسه إلى حد كبير، في مركزه يقوم الأستاذ لا الجلاد، إن حامل درجة الدكتوراه، لا المقصلة، هو رمز سلطة الدولة وشعارها (إن احتكار التعليم الشرعي لأكثر أهمية الآن، وأكثر محورية من احتكار العنف الشرعي)" (كرون. 2007. ص159، 166-167). ويمكن أن نضيف إلى ذلك أن فخته، كان يثق شخصيا بقدرة التربية الألمانية في حال إصلاحها على إصلاح أوضاع ألمانيا التي تتميز في اعتقاده أن فيها: "كلا من التربية والفلسفة يتداخل بعضهما في بعض..وبما أن الألماني هو الذي خطا حتى الآن كل الخطوات الضرورية لتقدم الثقافة..فعليه تقع نفس المهمة من وجهة نظر التربية، فإذا نَظَّمَ هذه، كانت سهلة عليه مهمة مواجهة المتطلبات الأخرى المتعلقة بالمصالح الإنسانية"(فخته. 1979. ص121).

وعلل فخته الطبيعة الوطنية والشعبية والإلزامية لمشروعه التربوي الجديد لبروسيا خاصة وألمانيا عامة بـ:

- "إن التربية القديمة..لم تكن أبدا فنَّ تكوين البشر، ولم تدَّع ذلك أبدا... وإذا كانت مهمة التربية القديمة تكوين شيء ما عند الإنسان، فإن على الحديثة أن تكوّنَ الإنسان نفسه... كما أن التربية القديمة كانت تكوّن أقلية..فيما كانت الأكثرية الكبرى وهي التي تؤلف قواعد المجتمع، أي الشعب، كانت مهملة تماما... وهكذا لا يكون لدينا تربية شعبية فحسب، وإنما تربية حقيقية وطنية ألمانية"(فخته. 1979. ص44).

- إن التربية الوطنية، هي الوسيلة الوحيدة الممكنة لإنقاذ ألمانيا التي لن تستقل وتتخلص من الاحتلال "إلا بالتربية" التي يُنتظر منها خلاص الأمة

الألمانية، لأن "هذه التربية هي أعلى مهمة..أكثر المهمات التي تقع على الوطنية الألمانية إلحاحا"(فخته. 1979. ص193).

- إن التربية الوطنية قادرة على أن تتجاوز هدفها المباشر في تشكيل/ تكوين/صناعة الألماني الوطني، لتحقق نتائج إضافية مرغوبة، لأنها سوف "تُعد رجالا كاملين في كل المجالات، وُهِبوا كل القابليات الضرورية لمواجهة متطلبات الحياة في الزمن والأبدية" (فخته. 1979. ص 164، 165، 166).

وإذ رأى فخته أن التربية الفردية في أوربا الحديثة، كانت من مسؤولية الأسرة التي لم تستهدف منها إلا تلبية المصالح الأنانية الخالصة للأبناء، وأن التربية العامة للشعب هناك، كانت من مسؤولية الكنيسة التي لم تستهدف منها إلا الخلاص الأخروي لرعاياها، بإعدادهم "للمسرة في السماء"(فخته. 1979. ص194)، فقد انتهى به ذلك كله إلى أن يوجب على الدولة أمرين متكاملين ومتلازمين:

- أن تتحمل مسؤولية تصميم وتنفيذ مخطط التربية الوطنية والشعبية العامة والإلزامية.

- أن تهمل مسألة الخلاص الأخروي لمواطنيها، وتهتم بالتربية المتعلقة بخلاصهم الدنيوي بوصفها المسألة الأكثر أهمية وضرورة(فخته. 1979. ص195).

وعلل فخته قوله بمسؤولية الدولة عن تصميم وتنفيذ مخطط التربية الوطنية بأنه: "إذا اضطلعت الدولة بالمهمة التي نقترح عليها، عمت هذه التربية على كل امتداد أرضها، فاستفاد منها المواطنون دون استثناء..لأن المبادرات الخاصة لا تستطيع أن تحقق سوى محاولات وتجارب منعزلة"(فخته. 1979. ص199). وإذ تنبه فخته إلى ما يتطلبه تصميم وتنفيذ مخطط التربية الوطنية من نفقات كبيرة، فقد طمأن الدولة على أن هذه النفقات، ومهما بدا مقدار ضخامتها للوهلة الأولى، فإنها ستتحررها لاحقا من كل ما عداها من النفقات، مثل نفقات: (الجيش المحترف، لأن التربية الوطنية ستنشئ للدولة جيلا فتيا على المبادئ الوطنية، يكون لها عند الحاجة جيشا لا مثيل له، وهكذا هو الأمر في

مجالات الحياة الأخرى: الاقتصاد، الأمن، القضاء، السجون، الإصلاحيات، الملاجئ وخدمات الرعاية الاجتماعية)، فلا يبقى على عاتق الدولة بعد ذلك إلا نفقة التربية التي " "إذا كلفت الدولة نفسها عناء الحساب، وتكوين فكرة صحيحة عن قيمة الأشياء الحقيقية، لمست أنها استعادت مصاريفها مائة مرة"(فخته. 1979. ص196، 197).

لقد نظر روسو قديما إلى جمهورية أفلاطون من منظور تربوي حين وصفها بأنها: "أجمل سِفرٍ في التربية خرج من يد بشر"(روسو. ب ت. ص30)، وتابعه في ذلك حديثا (جان جاك شفاليه) الذي ذهب مذهبا مماثلا في نظرته إلى خطابات فخته إلى الأمة الألمانية، حين قال عنها: "إن اللحن الأساسي للخطب، كان التربية"، وعلل ذلك بأن فيخته كان يبشر فيها ببناء عالم جديد، يتحقق فيه الخلاص للأمة الألمانية، عالم "يجب أن يولد بالتحويل المطلق لنُظمةِ (نظام/منظومة) التربية السارية آنذاك"، لأن الألمان خسروا بهزيمتهم كل شيء، ولم يتبق لهم إلا التربية" (شفاليه. 1980. ص210)، وأن ثقة فخته بأهمية الدور الذي تضطلع به التربية، بلغت حد اعتقاده: "إن عليها في النهاية يتوقف كل شيء، لأنها المسألة التي ما أن تُحَلُّ حتى لا تكون سائر شؤون البشرية سوى لعبة أطفال"(شفاليه. 1980. ص214). ويعني ذلك، نظرة فخته إلى التربية على أنها آخر حصن للدفاع عن الهوية القومية الألمانية، وآخر مصنع للشخصية والإرادة الألمانية القادرة على تحرير ألمانيا من الاحتلال الفرنسي، ومن ثم، توحيدها وبناء عالم جديد يكون فيه للألمان وألمانيا مكانة ودور فاعلين. وإذ كان فخته مدركا خطورة مشروعه الوطني الاستقلالي التوحيدي هذا، فقد أخفاه عن أنظار سلطات الاحتلال الفرنسي، بتقديمه في صورة محاضرات/ خطابات غلب عليها الطابع التربوي إلى الحد الذي أخفى دعوتها السياسية التحريضية، وهو ما خدع الرقيب الإعلامي الفرنسي الذي أجاز في النهاية إلقاءها تلك المحاضرات، لأنه لم ير فيها أكثر من: "دروس علنية يلقيها في برلين عن تحسين التربية بروفسور ألماني شهير"(شفاليه. 1980. ص210).

لقد كان تطلع فيخته إلى بناء عالم جديد، مشروطا في اعتقاده بوجود رجال جدد يبنون هذا العالم، وكان وجود مثل هؤلاء الرجال مشروطا عنده

بوجود تربية جديدة تشكلهم/ تصنعهم، تربية تتجاوز في أهدافها ووسائلها وأساليبها التربية القديمة التي قال إنها عجزت عن أن تكونَ ما يجب أن تكونَ عليه (فن تشكيل الرجال) لأنها سطحية ونخبوية، ومن ثم، فقد كان شرط التربية الجديدة عنده، أن تكون فنا حقيقيا لتشكيل/ صناعة الرجال المستقبليين، صناعة جذرية وقومية، جذرية بحيث تتغلغل إلى أعماقهم، وقومية بحيث تزول فيها الفوارق بين الألمان لتضمهم كلهم، بلا استثناء(شفاليه. 1980. ص210)، لأن هذا النوع من التربية، هو وحده القادرة على تشكيل/ صناعة الوطنية الألمانية الحقة والكلية القدرة(شفاليه. 1980. ص215). وقد شبّه فيخته قدرة التربية الوطنية الجذرية والقومية والشاملة على إحياء الأمة الألمانية بعد موتها، بقدرة أحد أنبياء بني إسرائيل على إحياء العظام بعد أن كانت رميما(فيخته. 1979. ص ص77-78). لقد خصص فيخته خطاباته الثلاثة الأولى لعرض مشروعه التربوي لتشكيل/ صناعة الرجال، لكنه بدأ منذ الخطاب الرابع في ربط هذه المشروع بأهدافه السياسية الألمانية التحررية والقومية، وبذلك، لم يعد من أوائل المنظرين للقومية الألمانية فحسب، بل وغدا أيضا "أبو الوحدة الألمانية" على حد قول (برتران دي جوفنيل)(شفاليه. 1980. ص207). وقد عادت هذه الدواعي العملية والتأسيسات النظرية للاهتمام بالهندسة الاجتماعية-السياسية، لتجد أوسع استجاباتها، وتشهد أجلى تطبيقاتها في ألمانيا أيام حكم (أدولف هتلر 1889-1945م) الذي أقام أول وزارة مركزية تشرف على التعليم ورعاية الشباب في عموم ألمانيا وفقا للمنظور السياسي النازي، وانشأ أنواعا متعددة من المدارس السياسية المكلفة بتكوين قيادات سياسية شابة تؤمن بالفكر النازي وتطبق مبادئه وتحمي نظامه وتحقق أهدافه (عبود. 1978. ص ص54-55).

ويُعدُّ جون ديوي، أبرز المنظرين الغربيين عامة والأمريكيين خاصة، في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، للبعد السياسي للهندسة الاجتماعية-السياسية ودور التربية فيها، بعد أن اختبر أولا وعمليا نظرياته التربوية والدور الممكن لها في هذه الهندسة بإنشائه عام 1896م مدرسة ابتدائية تحت رعاية جامعة شيكاغو ليجري فيها تجاربه ويطبق نظرياته، وأتيحت له فرصة مماثلة عندما دعته الحكومة السوفيتية بعد ثورة 1917 للاستعانة بآرائه في إعداد

برامج التربية السوفيتية، وفعلت مثلها الصين وتركيا أيضا(ينظر: سلطان. 1982. ص193). وكان ديوي قد تبنى الفكر التجريبي البرجماتي الذي يسميه (مذهب الذرائع أو الوسائل) حتى اقترن به، وآمن بالديمقراطية، ودور الهندسة الاجتماعية-السياسية في غرسها في نفوس الناس، وإعدادهم لممارستها. وتتلخص أهم أفكار ديوي التربوية ذات البعد السياسي الديمقراطي في (ينظر للتفاصيل: ديوي. 1949. 1978 A. B1978. مواضع مختلفة):

- أهمية التربية لأنها الحياة ذاتها وليست مجرد وسيلة للإعداد للحياة.

- أهمية الخبرات العملية الواقعية للتربية.

- أهمية المدرسة لأنها توفر الوحدة النمطية للمجتمع الذي يضم أناسا مرتبطين ببعضهم، ويعملون ضمن خطوط عامة، وبروح ومبادئ عامة، ومن أجل أهداف عامة.

- أهمية المدرسة للطفل وضرورة ربطها بالمجتمع لتستمد أهدافها ومناهجها من أهدافه واحتياجاته الراهنة والمستقبلية بما يحقق للمجتمع الاستقرار والنمو المستمر والتغيير.

- أهمية المدرسة للطفل وضرورة تطبيقها أسلوب المشروع الذي يجمع بين النشاطات البدنية والعقلية والاجتماعية.

- أهمية المدرسة للطفل لإعداده للحياة ومستقبلها دون إهمال لشخصيته وضرورة احترام ميوله وحريته ليجعل من الطفل محور العملية التربوية ومركزها

- أهمية تركيز المناهج والأساليب التربوية على الطفل وليس تركيز الطفل عليها.

- أهمية استقلالية الطفل وحريته لتحقيق مبدأ الفاعلية.

- أهمية الديمقراطية كمفهوم ونظام اجتماعي وسياسي وإطار وهدف للتربية لتنشئة الطفل على الديمقراطية وفي جو ديمقراطي.

وأبدى المفكرون الماركسيون الغربيون أيضا اهتماما واضحا بالهندسة الاجتماعية-السياسية ودور التربية والثقافة فيها، وتصدرهم في ذلك الإيطالي

(انطونيو غرامشي1891-1937م) عبر اهتمامه بالطرق غير المباشرة للسلطة والسيطرة والتحكم، ومعالجته لها في ضوء مفهوم (الهيمنة) الذي وصفه بأنه:

مفهوم عام ومركزي، يشمل بنطاقه الدولة التي تقوم على ركني: السياسة + الثقافة

لأن الدولة تعتمد وسيلتين تعيد بهما إنتاج نفسها، وضمان استمرارها، وتطوير طرق سيطرتها على الناس، وهما وسيلتا: (القمع والإقناع)، لأنها لا تعتمد في ذلك كله على جهازها القمعي فحسب، بل لا بد لها أيضا من خلق (ثقافة) تضمن إخلاص مواطنيها حتى لأهداف مناقضة لأهدافهم، ويفرض ذلك على الدولة أن تمزج دورها القمعي بدور آخر في مجال الهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة ثقافة مواطنيها وفقا للأنموذج المناسب لاحتياجاتها ومصالحها وأهدافها (علي. A1995. ص155). وطبَّقَ (برتران بادي) على السياسات الحكومية الأمريكية، وصف غرامشي للهيمنة الحكومية باستخدام وسائل الإقناع قبل وسائل القمع، فقال عن تلك السياسات إنها:

"أقامت قوتها بواسطة السيطرة على المعرفة، والبحث، وإعداد النخب*، ووسائل الاتصالات، و..الاستخدام العالمي للغة الانكليزية**، وتعميم نماذج التسويق والإدارة التي تبلورت في جامعاتها، أو الوسائل التقنية والعسكرية لحفظ الأمن، فهناك قدر من الطرق الملتوية التي تسمح بممارسة السلطة على الشعوب أكثر بكثير منها على الدول..ومن الواضح من وجهة النظر هذه، أن مضمون الاستراتيجيات الوطنية، وتلك المعادية لأمريكا..جرى الحد منه بسبب من فعالية هذه القوة الممارسة مباشرة من قبل الولايات المتحدة على الشعوب، وعلى مجمل النخب، فالاضطلاع بتنشئة هذه الأخيرة، يلعب دورا مجددا: ذاك أنها تفسر، من جملة ما تفسر، نزوع النخب التكنولوجية الوسيطة إلى احتواء الضغوط المعادية للغرب" (بادي. 2006. ص ص66-67).

ووجد في ذلك تأكيدا لصحة ما ذهب إليه مطران غواتيمالا (برسبرو

---

* يُستخدم الإعداد هنا بمعنى هندسة أو صناعة النخب عبر هندسة أو صناعة أفرادها الإنسانيين.

** واللغة إحدى العناصر الأساسية في البناء الثقافي.

بنادوس) من "أن الولايات المتحدة تدعم الجماعات غير الكاثوليكية. . .من أجل توطيد سلطتها الاقتصادية والسياسية في أمريكا اللاتينية"(عن: بادي. 2006. ص ص68-69).

وانتهى اهتمام غرامشي بالطرق غير المباشرة للسلطة والسيطرة والتحكم إلى اهتمامه أيضا وباكرا بالهندسة الاجتماعية ومستوياتها المركبة، السياسية والاقتصادية، الفردية والمجتمعية، حيث لاحظ على المستوى السياسي الفردي، "أن كل الناس «كائنات سياسية»" (غرامشي. 1994. القسم الثاني-ملاحظات حول السياسة. ص286)، وإذ يجعل ذلك في رأيه كل فعل إنساني فعلا سياسيا، فإن ذلك يجعل "الفلسفة السياسية لكل إنسان متضمنة بأكملها في سلوكه السياسي"(غرامشي. 1994. القسم الثالث-فلسفة الممارسة)، وبذلك فإن الإنسان "يتصرف وفقا لثقافته، أي ثقافة بيئته، وبيئته هي «كل الناس» الذين يفكرون مثله"، يعني ذلك ضمنيا، اعتقاد غرامشي أن السلوك السياسي للفرد والمجتمع، يعكس فلسفتهما/ثقافتهما السياسية ويجسدها عمليا، وهذه الفلسفة/الثقافة السياسية هي ما تصنعه الهندسة الاجتماعية-السياسية، بحكم مسؤوليتها عن صناعة الفلسفة/الثقافة السياسية للفرد والمجتمع، وهذا ما افترضته هذه الدراسة ابتداء، واستهدفت إثباته والبرهنة عليه. ويتجسد الجوهر الفلسفي-الثقافي السياسي للإنسان عند غرامشي في أن هذا الإنسان "يحقق «إنسانيته» أي «طبيعته البشرية» من خلال نشاطه لتغيير غيره من البشر، وتوجيهه الواعي لهم"(غرامشي. 1994. القسم الثالث-فلسفة الممارسة)، وهو يلاحظ على المستوى الاجتماعي-السياسي أن "المفهوم العام للدولة، يتضمن عناصر ينبغي أن ندرجها ضمن مفهوم المجتمع المدني، فيمكننا أن نقول:

إن الدولة = المجتمع المدني + المجتمع السياسي

أي الهيمنة التي يحميها درع القهر"(غرامشي. 1994. القسم الثاني-ملاحظات حول السياسة. ص283). وعليه، فإن الدولة ممثلة بالطبقة الحاكمة فيها، إما أن تحظى بالإجماع فتقود المجتمع المدني، أو تفتقر للإجماع فتسيطر على المجتمع المدني بالقوة الجبرية، لتعيش بذلك (أزمة سلطة)، وهو ما يفسر لدى غرامشي، سعي هذه الطبقة والدولة لتحقيق الإجماع، ضمانا لقيادتها للمجتمع، وتجنبا

لممارستها سيطرة تتطلب منها الكثير من الكلف والأعباء، جرّاء معاناتها من فقدان الإجماع.

وكان سعيد إسماعيل علي قد رأى في مفهوم (الهيمنة): "مفهوما عاما ومركزيا في فكر جرامشي، وتجمع الهيمنة بين الفلسفة والسياسة والأيديولوجيا والثقافة، النظرية والممارسة. . .ويصل الرأي الشائع عند الدارسين اليوم إلى أن (الهيمنة) هي المفهوم الشامل للدولة، أي السياسة + الثقافة، إذ أن الدولة كي تعيد إنتاجها، وتضمن استمرارها، وتطور طرق سيطرتها على الجماهير، تلجا إلى وسيلتين: القمع والإقناع،، وهذا ما يلخصه جرامشي في تعريفه لكلمة (الهيمنة) بمعناها الكامل المتضمن فعلين: القيادة والسيادة. وتفسير ذلك، أن الدولة لا تعتمد فقط على جهازها القمعي..بل (وفي هذه النقطة تأتي مساهمة جرامشي الأساسية) في خلقها (ثقافة)، تضمن إخلاص المواطنين حتى لأهداف متناقضة مع مصالحهم الحقيقية، فالي جانب دورها القمعي، ينبغي أن تقوم الدولة بدور تربوي: (المهمة التربوية التشكيلية للدولة التي تستهدف دائما نماذج مدنية جديدة وأكثر نموا، وأن توفق بين (المدنية) وأخلاقيات الجماهير الشعبية الأوسع وبين حاجات النمو الدائم للجهاز الاقتصادي للإنتاج)"(علي. 1995 A. ص155). وقال عبدالرضا الطعان، إن فكرة غرامشي عن تحقيق الدولة للهيمنة بفضل الجهاز الإيديولوجي (المؤسسات الإعلامية والتربوية معا) ودوره في صناعة الرضا والقبول والإجماع (الهندسة الاجتماعية)، ستكون مفهومة بشكل أكثر وضوحا عندما نلاحظ تماثل مفهوم الهيمنة لدى (ماكس فيبر) و (جورج بورديو)، ودلالته لديهما على (الكفاءة في الإخضاع)، أو، حسب تعبير فيبر: "الفرصة المتاحة لضمان طاعة مجموعة معينة في إطار مجموعة معينة". وتختلف الهيمنة لدى فيبر وبورديو جذريا عن مجرد التأثير والاقتدار، لأن كل علاقة هيمنة حقيقية، تتضمن، وبالحد الأدنى، شيئاً من إرادة الطاعة، ومن ثم تتضمن "مصلحة خارجية وداخلية في الطاعة"، وهذا ما اعتمده فيبر وسيعتمده بورديو أيضا (الطعان. 2015. ص ص133-134). واعتقد عبدالله العروي أن وجود المجتمع السياسي (النظام الحاكم) ومن ثم استقراره واستمراره، مشروط بهيمنته على المجتمع المدني عبر تسويقه وبثه منظومة أيديولوجية، تضمن

للمجتمع السياسي درجة مناسبة من ولاء وإجماع مواطني المجتمع المدني، وتوفر له شَرطَي: الشرعية والإجماع، اللذان لا يتوفران إلا بفضل وسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية التي رأى أن الايطالي (نيقولا مكيافيللي1469-1527م) والألماني (فردريك هيجل)، تطلعا إلى نتائجها حين نظرا إلى الدولة "كمؤسسة تربوية تنقل البشر من الحيوانية إلى الإنسية"(العروي. 2011. ص ص199-200، ص ص201-202).

وتأسيسا على ما تقدم، ذهب غرامشي إلى أن "دور الدولة التربوي والتكويني وهدفها، هو دائما خلق أنماط جديدة وأرقى من الحضارة، وهو تكييف «حضارة» وأخلاق الجماهير الشعبية العريضة، لتلائم ضرورات التطور المطرد للجهاز الاقتصادي للإنتاج، وبالتالي تنمية أنماط جديدة من البشر حتى من الناحية البدنية"(غرامشي. 1994. القسم الثاني-ملاحظات حول السياسة. ص262)، وانتهى ذلك بغرامشي إلى التأكيد على ضرورة "أن ننظر إلى الدولة كـ: مربي Educator طالما أنها تتجه إلى خلق نمط جديد من الحضارة. ..فالدولة في هذا الميدان أيضا أداة لـ: الترشيد Rationalization وللتعجيل Acceleration والتيلرة Taylorisation" (غرامشي. 1994. القسم الثاني-ملاحظات حول السياسة. ص ص266-267). وإذا كان غرامشي قد تنبه أيضا إلى صلة ما تسمى (الموجة المادية) بما يسمى (أزمة السلطة) التي يقول إنها تحدث إذا: "فقدت الطبقة الحاكمة الإجماع الذي تستند إليه Consensus، أي لم تعد «تقود» بل «تسيطر» فقط، مستخدمة القوة الجبرية وحدها" (غرامشي. 1994. القسم الثاني-ملاحظات حول السياسة. ص298)، فإنه ينبهنا بذلك إلى حاجة هذه الطبقة والسلطة الحاكمتين لاستعادة الإجماع الذي تحتاجانه لكي تقودا بدل أن تسيطرا، وما يتطلبه ذلك من استخدامهما لمؤسسات وبرامج ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة هذا الإجماع الذي كان وما زال من المكتسبات الاجتماعية حتى يثبت العكس.

ولاحظ غرامشي أيضا وعلى المستوى الاقتصادي، أن للولايات المتحدة عامة، وشركة فورد تحديدا، أساليب خاصة "تنبع من ضرورة..انجاز تنظيم اقتصاد مخطط"(غرامشي. 1994. القسم الثاني 3-الأساليب الأمريكية

والفوردية)، وأن هذه الأساليب الخاصة، تحتاج إلى نوع خاص من الأفراد المخَطَطين والمصَمَمين بطريقة تؤهلهم لتطبيقها على مستوى الإدارة والإنتاج والإعلان والتسويق...الخ، وهذا ما يجعل أحد شروط تحديث وسائل وأساليب الإنتاج في العصر الرأسمالي، هو شرط التحديث المقابل والموازي للمديرين والمنتجين لتطوير وسائل وأساليب عملهم. ويمكن القول إن هذا التحديث، بلغ ذروته في بداية القرن العشرين في النمط الفوردي للإنتاج باستخدام وسائل وأساليب العمل التي اقترحها (فردريك تايلور) في مجال الإدارة الصناعية، وهو ما اقتضى بدوره، توافر المجتمع الأمريكي على (التركيب السكاني الرشيد) الذي يعد هدفا أساسيا من أهداف كل هندسة اجتماعية-سياسية. وإذ كتب غرامشي دفاتر السجن بين الأعوام 1929-1935م، فمن الطبيعي أن يرى أن هذا الترشيد فرض على أمريكا آنذاك: "الحاجة إلى صياغة إنسان من نوع جديد، يناسب نمط العمل، ونمط العملية الإنتاجية الجديدين، ولا تزال هذه الصياغة في أطوارها الأولى، ولهذا تبدو كما لو كانت حلما ورديا، فهي لا تزال في طور تكييف العامل نفسيا وبدنيا مع البنية الصناعية الجديدة المستهدفة"(غرامشي. 1994. القسم الثاني 3-الأساليب الأمريكية والفوردية). وإذا كان (ماكس فيبر)، قد عبَّرَ في محاضرته (حِرفة العالِم ودعوته) التي ألقاها عام 1919، عن وجهة نظر ألمانية مفادها أن "التطور الَراهن للنظام الجامعي الألماني يأخذ اتجاه النظام الأمريكي"، وأوضح ذلك ووسع نطاقه بقوله "إن الجامعة الألمانية (تتأمرك) من وجوه عديدة مثل بقية قطاعات حياتنا"(فيبر. 1982. ص8). فقد تابعه في ذلك أيضا الايطالي (لويجي بيرانديللو1867-1936م) الحائز على جائزة نوبل في الأدب ومؤلف المسرحية الشهيرة (ست شخصيات تبحث عن مؤلف) عندما قال في حديث صحفي له عام 1929 "إن أساليب الحياة الأمريكية Americanism تجتاحنا..إن النقود المتداولة في العالم كله أمريكية، ووراء النقود، تجري طريقة للحياة والثقافة"(عن: غرامشي. 1994. القسم الثاني-الأساليب الأمريكية والفوردية). وكان غرامشي قد اطَّلَعَ على ذلك الحديث، وعبر عن موافقته عليه من وجهة نظر إيطالية، لاحظ فيها أن الأمركة التي تحاول فرض نفسها على أوربا وايطاليا تحديدا، "تتطلب بنية من نوع خاص، تتطلب بنية اجتماعية معينة، أو على الأقل، أن يكون هناك تصميم على

خَلقِها، ودولة من طراز معين، الدولة الليبرالية. . .نظام يقوم على التركز الصناعي والاحتكار. . .تتطلب الحياة في الصناعة تدريبا عاما، وعملية تكييف نفسي-بدني مع ظروف عمل محددة، وتغذية، وإسكان، وعادات..الخ، وهي ليست أمورا طبيعية أو فطرية، بل خصائص لا بد من اكتسابها" (غرامشي. 1994. القسم الثاني 3-الأساليب الأمريكية والفوردية).

ويقول غرامشي شارحا أفكاره هذه: "لقد كان تاريخ التنظيم الصناعي، صراعا ضد العنصر الحيواني في الإنسان..وكانت عملية التصنيع، عملية مستمرة لا تنقطع، مؤلمة ودموية في أغلب الأحيان لإخضاع الغرائز..لقواعد وعادات جديدة أكثر تعقيدا وجمودا، عادات النظام والدقة اللازمة لأشكال الحياة الجماعية التي سوف تزداد تعقيدا والتي تعتبر النتيجة الحتمية للتطور الصناعي. . .لقد تحققت كل التغييرات التي طرأت حتى الآن على أساليب الحياة عن طريق الإكراه الوحشي، أي عن طريق سيطرة جماعة اجتماعية على كل قوى المجتمع المنتجة، فجرى انتقاء و«تربية» البشر ليلاءموا أشكال الحضارة الجديدة وأشكال الإنتاج والعمل الجديدة"(غرامشي. 1994. القسم الثاني 3-الأساليب الأمريكية والفوردية). وإذا كانت صناعة الإنسان، وفقا لهذا الأنموذج، نشاطا غربيا رأسماليا صناعيا حديثا بامتياز، فقد ميّز غرامشي الجهد الأميركي في نطاق هذه الصناعة عن مثيله في الغرب، من حيث إن "الظاهرة الأمريكية.. تعد أيضا أضخم جهد جماعي بُذل حتى الآن لخلق عامل وإنسان من نوع جديد، بسرعة غير مسبوقة، وبوعي وهدف لا نظير له في التاريخ"، وأن رجال الصناعة الأمريكيين، أدركوا خطأ فكرة تايلور عن العامل الصناعي بوصفه (غوريلا مدربة)، لأنهم يعرفون "أن العامل يظل، لسوء الحظ، إنسانا، وأنه حتى أثناء العمل، يكون أكثر قدرة على التفكير، أو على الأقل تكون لديه فرصة أكبر للتفكير بعد أن تغلب على أزمة التكيف دون أن يُطرد، فالعامل لا يفكر فحسب، بل يدفعه واقع عدم رضائه عن عمله، وإدراكه أنهم يريدون تحويله إلى غوريلا مدربة، إلى التفكير أبعد ما يكون عن الإتِّباع والانصياع. وتثير هذه الأمور قلق رجال الصناعة الذي يتجلى في سلسلة الإجراءات الاحترازية والمبادرات التربوية التي شرحتها مؤلفات فورد وكتاب فيليب شرحا جيدا"(غرامشي. 1994. القسم

الثاني 3-الأساليب الأمريكية والفوردية)، ويقصد غرامشي بالمبادرات التربوية التي يشير إليها هنا، المؤسسات الحرفية لتعليم العمال التي كان فورد سباقا إلى إنشائها، ثم تابعه في ذلك صناعيون أمريكيون آخرون.

وتابع الاهتمام الذي أبداه غرامشي بالتأسيس النظري للهندسة الاجتماعية-السياسية، مفكرون ماركسيون غربيون آخرون مثل الفرنسي (لويس التوسير) واليوناني (نيكولاس بولانتزاس)، اللذان أخذا جوانب أساسية من نظرية غرامشي عن الهيمنة الأيديولوجية، ثم أجريا عليها تعديلات تعبر عن خصوصية اتجاههم الفكري البنيوي الذي انتهى بهما للقول بأن استمرار علاقات الإنتاج في أي مجتمع، رهن بتوفر الشروط اللازمة لذلك والتي تشمل عمليات تدريب العمال، وإطعامهم، وإيوائهم، وتزويدهم بالمهارات المهنية العقلية والعضلية، فضلا عن عمليات تربية الأطفال وتدريبهم ليكونوا عمال المستقبل، وزرع القناعة والرضا في نفوسهم لكي لا يشعروا بالاستياء، ولا تتحرك لديهم دوافع الرفض والمعارضة. وتوفر الدولة هذه الشروط عادة بطريقتين، فإما استخدام القوة وأدواتها القمعية الرسمية، أو استخدام المؤسسات الأيديولوجية، الرسمية التابعة لها أو المستقلة غير الرسمية التي يمكن للدولة التأثير فيها، ولا يكون استخدام الدولة للقوة وأدواتها ضروريا ولا مجديا حقا، طالما أن بمقدورها استخدام المؤسسات الأيديولوجية لتعمل بكفاءة عالية على زرع القناعة والرضا في هذه النفوس كلها عبر أجهزتها التعليمية والإعلامية وحتى عبر المؤسسات الاجتماعية الخاصة العائلية منها والإعلامية والدينية(كريب. 1999. ص ص223-224).

وكانت (مدرسة فرانكفورت) الفكرية التي نشأت في ألمانيا، وضمت مجموعة من المفكرين والفلاسفة من أعضاء معهد فرانكفورت للأبحاث الاجتماعية الذي تأسس كمركز للدراسات الاشتراكية عام 1923(ينظر للتفاصيل: بوتومور. 2004)، قد تبنت منظورا ذو أبعاد مركبة، ماركسية-نقدية-بنيوية، رأى في المجتمعات الراهنة كلها "وحدات كلية شاملة Totalities بالمعنى السيئ لما يعنيه النظام الشمولي Totalitarian، فهي كيانات متحدة، امتصت وأزاحت كل معارضة حقيقية، وهذا يعني أن فكرة الكل لم تعد مرتبطة بتحرير

الإنسان، بل أضحت مرتبطة بقهره"، ووفقا لذلك، فقد رأت هذه المدرسة أن إنسان العصر الحديث فقد في هذه المجتمعات الشمولية "حريته الفردية" نتيجة لإدماج الأفراد في المجتمع إدماجا كاملا وناجحا، وأن العامل الوحيد لتحقيق هذا الاندماج هو الثقافة التي تعني السبل التي تتبعها المجتمعات والأفراد لوضع تصور عن العالم(ينظر: كريب. 1999. ص284). وقدم الرموز الأوائل لهذه المدرسة: الألمانيان (ماكس هوركهايمر1895-1973م) و (تيودور لودفيغ أدورنو1903-1969م)، أول وأوضح تحليل لهذه الفكرة في كتابهما (جدل التنوير) الذي صدرت طبعته الألمانية الأولى عام 1944، وصدرت طبعته العربية عام 2006، حيث خصصا فيه فصلا كاملا لدراسة ما أسمياه (صناعة الثقافة..التنوير وخداع الجماهير). ولعل أبرز ما قاله هوركهايمر و أدورنو في هذا الخصوص: إن (صناعة الثقافة) وصلت في أيامنا (1944) إلى "صناعة أشياء متماثلة"، وأنها تُنتَج "لخدمة المستهلكين ولإعادة تربيتهم. فقد وُضِعَ لكل ما يناسبه حتى لا يستطيع احد الفلتان"، واستنتجا من ذلك أنه "صار لزاما على العالم كله أن يمر عبر مصفاة الصناعة الثقافية"، حيث "تعيد كل ظاهرة من ظواهر الصناعة الثقافية إعادة إنتاج الناس طبقا لنماذج الصناعة ككل"(هوركهايمر وأدورنو. 2006. ص143، ص144، ص148، ص149). وانتهى هوركهايمر و أدورنو من ذلك إلى القول إن "الثقافة كقاسم مشترك، إنما هي بمثابة اتخاذ موقف، إنها التصنيف الذي يُدخل الثقافة في دائرة الإدارة. وإذا ما ربطنا..كل قطاعات الإنتاج الثقافية بهذه الغائية الوحيدة...فإن ذلك يحقق مفهوم الثقافة الموحدة والتي قام فلاسفة الشخصية بجعلها نقيضا لمفهوم ثقافة الجماهير"، وفي "الاحتكار الخاص للثقافة: «يترك الطغيان الجسد ويذهب مباشرة إلى الروح، فالسيد لم يعد يقول: إما أن تفكروا مثلي وإلا تموتوا، بل يقول: أنتم أحرار إن لم تفكروا مثلي: حياتكم وخيراتكم هي لكم، ولكن بدءا من هذا اليوم انتم غرباء بيننا»، فمن لم يتأقلم، ستشل قدرته الاقتصادية"(هوركهايمر وأدورنو. 2006. ص ص153-154، ص156).

وتنبَّهَ أدورنو في كتابه (الشخصية التسلطية) إلى تضاؤل دور العائلة في الصناعة الثقافية، بعد أن استولت الدولة على الكثير من وظائفها عبر نظام

التعليم بالدرجة الأولى(ينظر: كريب. 1999. ص292)، وازداد الدور التعليمي للدولة اتساعا وعمقا بعد أن أضافت إليه سيطرتها المباشرة أو غير المباشرة على النظام الإعلامي الموسع والمكثف واستخدامها له في صناعة ثقافة الأفراد ومن ثم سلوكياتهم، مثلما تستخدمه أيضا قوى ومؤسسات أخرى غير رسمية للغرض نفسه وبما يتوافق أو يتعارض بشكل أو آخر مع أهداف الدول من استخدامه، وتزداد قوة هذا الاستخدام وتأثيره عادة حين تتوافق فيه أهداف الدولة ومؤسساتها الرسمية وأهداف القوى والمؤسسات غير الرسمية. ويبدو الهدف الأول للدولة ومؤسساتها من سيطرتها على صناعة الثقافة وتوظيفها لها، هو صناعة شرعية النظام الحاكم وأفكاره وسياساته عبر صناعة القناعة أو الرضا أو القبول التي تحقق التماثل، أو ذلك كله معا، وهو ما يوحي باستعمال أنظمة الحكم في المجتمعات الحديثة لعملية (صناعة الثقافة) للانتقال من مرحلة السيطرة على المعارضة إلى مرحلة صناعة إنسان ومجتمع بلا معارضة أصلا، أو لنقل بلغة رموز مدرسة فرانكفورت نفسها صناعة: (الإنسان ذو البعد الواحد).

فقد ذهب رمز آخر من رموز مدرسة فرانكفورت هو الأمريكي ذو الأصل الألماني (هربرت ماركوز1898-1979م)، في كتابه (الإنسان ذو البعد الواحد) الذي صدرت طبعته العربية عام 1969، إلى التأكيد على دور وسائل الاتصال الجماهيري "في تحويل المصالح الخاصة المحددة إلى مصالح مفترضة لكل البشر..وهذا معناه أن هيمنة المجتمع على الفرد أعظم بما لا يقاس اليوم منها بالأمس، ومجتمعنا يتفرد عن غيره من المجتمعات السابقة في استخدامه التكنولوجيا بدلا من العنف للوصول إلى تلاحم القوى الاجتماعية في حركة مزدوجة: انتظام أمثل ساحق في سير المجتمع، وتحسن مستمر في مستوى المعيشة"(ماركوز. 1969. ص26)، وبقدر ما يبدو الجزء الأول من هذه الحركة مضمون التحقق دائما، يبدو الجزء الثاني منها قابلا للتقصير فيه أو حتى إغفاله تماما. ويرى ماركوز "أن المجتمع الصناعي المتقدم يَحرِمُ النقد من أساسه الحقيقي. فالتقدم التقني يرسخ دعائم نظام كامل من السيطرة والتنسيق..يشهد على ذلك مفهوم المصلحة القومية المقبول على أنه تعبير عن الإرادة العامة، وسياسة نظام الحزبين الاثنين، وأفول نظام تعدد الأحزاب، وتواطؤ الرأسمال

والعمل داخل دولة قوية"(ماركوز. 1969. ص ص28-29)، لينتهي من تحليله هذا إلى أنه "وإزاء المظاهر الكلية (التوتاليتارية) لهذا المجتمع، ما عاد ممكنا الحديث عن (حياد) التكنولوجيا..فالمجتمع التكنولوجي نظام سيطرة يعمل على نفس مستوى تصورات التقنيات وإنشاءاتها...إن العقلانية التكنولوجية قد غدت عقلانية سياسية"(ماركوز. 1969. ص32). وإذا كان كتاب (الإنسان ذو البعد الواحد) الذي يتحدث فيه ماركوز عما يمكن أن نسميه (نظام السيطرة الناعمة) المتاح للمجتمع التكنولوجي، قد صدر في منتصف عقد الستينيات من القرن العشرين، فإن بمقدورنا تصور مقدار الاتساع والشمول والعمق الذي بلغه (نظام السيطرة الناعمة) هذا في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، بفعل ما تحقق وتراكم لهذا المجتمع من كم ونوع هائلين من نتائج التقدم التكنولوجي، مما يمكن أن يساعد على قبول النتيجة التي انتهى إليها ماركوز ولخصها في عنوان الكتاب، وهي قدرة نظام السيطرة الناعمة في المجتمعات الحديثة والمعاصرة على صناعة (الإنسان ذو البعد الواحد) بفضل برامج ومؤسسات ووسائل وأساليب الهندسة الاجتماعية التي تصممها هذه المجتمعات وتطبّقها وتستخدمها بما يناسب طبيعتها واحتياجاتها وأهدافها.

وتبنى علم آخر من أعلام مدرسة فرانكفورت هو الألماني (يورغن هابرماس1929-؟م) موقفا مماثلا حين رأى أن صناعة الثقافة تستهدف (التشويه الأيديولوجي) الذي يُرجعه إلى "أن سوء الفهم وارد بين البشر، ويمكن خداعهم وتضليلهم بشكل منظم، مثلما يمكن أن يصابوا بعمى القلوب بشكل منظم"(كريب. 1999. ص308). وحيث إن الإنسان كائن عاقل، يفكر في ذاته وفي غيرها من الذوات والموضوعات بمنظار عقله الذي تصنعه ثقافته وتحدد له أبعاده ومدياته، فإنه سيرى كل عنصر من عناصر حياته بمنظار هذه الثقافة، ويسميه بلغتها ومفرداتها، لتكون صناعة ثقافة الإنسان في حقيقتها وواقعها هي صناعة الإنسان وأساليب وأدوات فهمه وتفسيره لتفاصيل الحياة كلها، دون أن يستتبع ذلك صحة وموضوعية هذه الرؤية وذلك الفهم والتفسير ومطابقتها للواقع بالضرورة. ولاحظ هابرماس في هذا الصدد، ومن منظور سياسي، أن الدولة الرأسمالية المعاصرة، وحتى غير الرأسمالية أيضا، تتسم باتساع نطاق تدخلها

في الحياة الاجتماعية مما تسبب لها بعدة أزمات منها أزمة العقلانية التي تظهر على مستوى التكامل الاجتماعي "بوصفها (أزمة للشرعية): ذلك أنه إذا لم تتمكن الدولة من إيجاد السبل الكفيلة بالتوفيق بين المصالح المتضاربة لمواطنيها الذين تحكمهم، فإنها عندئذ سوف تفقد شرعيتها في أعينهم..ومن ثم يصبح وجودها موضع تساؤل"(كريب. 1999. ص316).

ومن خارج مدرسة فرانكفورت ورموزها وأفكارها، ولكن من منظور المفكرين الألمان، كانت (حنة آرنت) قد ذهبت إلى أن "..ماهية التربية هي التوالد، أي أن الناس يولدون في هذا العالم"(آرنت. 1974. ص186)، وربطت بين الهندسة الاجتماعية والسياسة، حين أكدت النشأة والطبيعة السياسية للأزمة المتزايدة الاتساع والعمق التي واكبت تطور العالم الحديث، وأن أهم أعراض هذه الأزمة هو تسربها إلى كل المجالات التي تسبق السياسة، كتربية الأطفال والتعليم، حيث جرى اعتبار السلطة في أوسع معانيها دائما، ضرورة طبيعية تستوجبها الحاجة الطبيعية للطفل لضعفه وقلة حيلته، وضرورة اجتماعية، تستوجبها الحاجة السياسية إلى استمرار المدنية القائمة الذي لا يتم إلا إذا وَجَدَ القادمون الجدد بحكم الولادة من يُرشدهم في الدنيا القائمة قبلهم والتي يولدون فيها غرباء(آرنت. 1974. ص ص101-102). ولكن آرنت، أبدت شكّها في ملاءمة الأمثلة المقتبسة من حقل التربية لحقل السياسة، لأن السياسة في اعتقادها تتعامل "مع الكبار الذين تجاوزوا سن التعليم بالمعنى الصحيح، وتبدأ السياسة، أو حق الاشتراك في إدارة الشؤون العامة، حيث انتهى التعليم بالضبط، أما تعليم الكبار..فقد يكون له صلة ببناء الشخصية أو تمام تطورها أو زيادة ثرائها، لكنه سياسيا غير ذي بال ما لم يكن القصد منه تزويد متطلبات فنية لم تتح في سن مبكرة..تلزم لمن يشترك في الشؤون العامة". وبيّنت آرنت أن التربية بتعاملها مع الأطفال، تتعامل مع أناس ما زالوا في طور الإعداد، ولم يتم قبولهم بعد في الحقل السياسي ولا جرى الاعتراف لهم بالمساواة، لكن أرسطو تجاوز ذلك كله ليقتبس من الفروق الطبيعية بين الصغار والكبار، دليله على انقسام الناس إلى حكام ومحكومين، مستفيدا في ذلك من حقيقة الحاجة الواضحة والمقبولة للسلطة في تربية الأطفال وتعليمهم، أكثر من الحاجة إليها

في أي مجال آخر(آرنت. 1974. ص127). وأسست آرنت على ذلك، رفضها لأية أدوار تربوية أو تعليمية تتولاها السلطة السياسية لعلتين أساسيتين هما :

- إن السلطة السياسية حين تمارس أدوارا تربوية أو تعليمية، فإنها ستمارس عندها دورا رجعيا، يجتر الماضي ويكرره، بل ويفرضه على الحاضر والمستقبل.

- إن السلطة السياسية حين تمارس أدوارا تربوية أو تعليمية، لا تستهدف من ذلك التربية بل السيطرة.

وعليه، فقد رأت آرنت، أن السلطة السياسية "لا يجوز أن تكون لها صفة تعليمية، إلا إذا افترضنا، كما افترض الرومان، أن الأسلاف في جميع الظروف، يمثلون العظمة لجميع الأجيال المتعاقبة، وأنهم هم العظماء..دون سواهم"، وعللت ذلك بأن استخدام التربية في صناعة الأجيال الجديدة وفق أنموذج مصمم ومخطط سلفا، يتبنى الماضي كأنموذج أمثل، استخدام يقوم على التدخل المبني على تفوق الكبار المطلق ومحاولة إنتاج الجديد كأمر حاصل، أي كأن الجديد موجود سلفا(آرنت. 1974. ص128، ص 189).

واستنتجت آرنت من ذلك كله، أن السلطة من الناحية السياسية "لا يجوز أن تكون لها صبغة تعليمية، إلا إذا افترضنا كما افترض الرومان أن الأسلاف في جميع الظروف يمثلون العظمة لجميع الأجيال المتعاقبة..وحيثما فُرض نموذج التعليم بواسطة السلطة على ميدان السياسة بدون هذه العقيدة الأساسية (وقد حدث هذا مرارا وتكرارا، وما يزال عماد حجة المحافظين)، فإنه أدى إلى طمس ادعاءاتهم المحقة أو الناشئة عن رغباتهم في الحكم، وتظاهرٍ بالتعليم، في حين أنه هو في الحقيقة يسعى وراء السيطرة"(آرنت. 1974. ص128). وإذ عللت آرنت ذلك، بأن "ليس للتربية دور تقوم به في السياسة، لأن السياسة تتعامل مع أولئك الذين تم تعليمهم، وكل من أراد تربية الكبار، فعليه في الواقع أن يُنصِّبَ نفسه وصيا عليهم، فيحول بينهم وبين النشاط السياسي"(آرنت. 1974. ص189)، فقد استدركت تعليلها هذا بما سبق عرضه من إقرارها بالبعد السياسي للتربية بحكم دورها المميز في اليوتوبيات السياسية كلها، منذ العصور

القديمة، حتى بات "من الأمور الطبيعية جدا بدء دنيا جديدة بأولئك الذين هم جدد بمولدهم وطبيعتهم"(آرنت. 1974. ص ص188-189). وبقدر تعلق الأمر بحالة الولايات المتحدة الأمريكية، بيّنت آرنت اعتقادها أنها "ربما تكون البلاد الوحيدة التي يمكن أن يكون للتربية وحتى أزمتها طابع وبعد سياسيين، وأرجعت ذلك إلى "أن للتربية في أمريكا دورا مختلفا عنه في الأقطار الأخرى"، وأفاد تفسيرها المتقدم لهذا الدور "أن أمريكا هي بلاد مهجر، ومن الواضح أن صهر الجماعات المتعددة الأجناس المنطوي على صعوبات جسيمة..لا يتم تحقيقه إلا عن طريق تعليم الأطفال المهاجرين في المدارس، وتربيتهم وتحويلهم إلى أمريكيين"، أي أنها تقول بمصطلحات هذه الدراسة، (إن هدف صهر لجماعات المتعددة الأجناس في المجتمع الأمريكي بما ينطوي عليه من صعوبات جسيمة..لا يتم تحقيقه إلا عن طريق صناعة الأطفال المهاجرين في المدارس وإنتاجهم كأطفال أمريكيين). وكانت آرنت قد لاحظت في هذا الخصوص، اشتقاق مثل أعلى للتربية في أمريكا، قالت عنه إنه "ذو صبغة روسوسية متأثرة بروسو مباشرة، أصبحت التربية فيه أداة سياسية، وفُهم النشاط السياسي على أنه نوع من التربية"(آرنت. 1974. ص187، ص188)، ويدل ذلك على فهم آرنت العميق والدقيق لسياقات الحياة في الواقع الأمريكي الذي عاشت فيه، وتحدثت عنه، دون أن تكون مقتنعة لا بصحة هذه السياقات ولا بتوافقها مع ما يجب أن يكون عليه واقع السلطة السياسية والتربية وطبيعة العلاقة بينهما.

وفضلا عما تقدم من سبب عام ومشترك لولع الكثير من المفكرين الغربيين بالتأسيس النظري لقضايا الهندسة الاجتماعية-السياسية، فقد كان للحكومات الغربية، وخصوصا ذات المطامع والسياسات الاستعمارية منها، أسبابها الخاصة والمبكرة للولع بمثل هذا التأسيس، إذ احتاجته الحكومات الأسبانية والبريطانية مثلا لتسويغ سياساتها الاستعمارية، وإقناع نفسها وشعوبها قبل الآخرين، بأنها سياسات الشعوب المتحضرة الراقية لهداية وتمدين الشعوب الهمجية المتخلفة حتى وصل الأمر بالراهب الاسباني (فرانسيسكو دي فيتوري)، أحد المعدودين زعماً من قمم النزعة الإنسانية في أسبانيا وأوربا في القرن السادس عشر، إلى حد وصف سكان أمريكا الأصليين بالمجانين، والوحوش البرية، والحيوانات،

والأغبياء أكثر من الأطفال والمجانين في البلاد الأخرى. واحتاج إلى ذلك التأسيس أيضا، المهاجرون الأوربيون إلى العالم الجديد في القارة الأمريكية، لإقناع أنفسهم والآخرين من ورائهم بضرورة استئصالهم لسكان البلاد الأصليين من الهنود الحمر الذين قال جورج واشنطون، الموصوف برائد الاستقلال والديمقراطية في أمريكا، إنهم كانوا يقفون عائقا يمنع تقدم الحضارة والمدنية، لأنهم ذئاب مقنعة بأقنعة بشرية(تشومسكي. 1992. ص357).

وإذ ساد غالبية المجتمعات الأوربية، وغلب عليها في النهاية، الطابع الليبرالي الديمقراطي القائم على مبدأ حرية الفكر والإرادة والتعبير الإنساني، فقد استمر الاهتمام العملي والنظري الكبير بالهندسة الاجتماعية القديمة (التربية) والهندسة الاجتماعية الحديثة (التنشئة)، بل وتزايدت معدلاته واتسعت مدياته أيضا لدى الفلاسفة وعلماء الاجتماع والسياسة والنفس والإعلام والاتصال والتربية الغربيين، بفعل عاملين أساسيين هما:

1. إن نتائج الخبرات العملية والمعارف النظرية أثبتت كلها أن أول وأهم مقتضيات حدوث أو إحداث تغيير حقيقي وجوهري وجذري في جوانب الحياة الإنسانية ومراحلها كلها، هو النجاح في استخدام الهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة الإنسان والمواطن بطريقة تجعله مقتنعا بضرورة هذا التغيير، ومتوافقا فكريا وقيميا وسلوكيا مع أهداف التغيير ومتطلبات تحقيقه، وهما الاقتناع والتوافق اللذان يُفترض أن تكون التربية قد وفرتهما في الماضي، وتوفرهما التنشئة في الحاضر، وستوفرهما الهندسة الاجتماعية في المستقبل.

2. إن نتائج الخبرات العملية والمعارف النظرية أثبتت كلها أن الدول وأنظمتها الحاكمة، ودون أي استثناء يذكر بينها، تشترك في الحاجة إلى استخدام الهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة الإنسان والمواطن بطريقة تضمن اعتقاده بضرورتها، ورضاه عنها، وقبوله بها، بما يمنح الشرعية لهذه الدول والأنظمة من جهة، ويسمح لها من جهة ثانية باستخدام هذه الشرعية لتطويع فكر وإرادة مجتمعاتها، والسيطرة عليها، والتحكم بها، وتوجيه سلوكها، وصولا إلى احتواء ما يمكن أن تنطوي عليه أفكارها وقيمها وسلوكياتها من تهديد للامتيازات التي يتمتع بها الحكام، وردعه قبل حدوثه.

لقد قدم (نعوم شومسكي) في أعماله العديدة، ما يبدو أنها واحدة من أحدث وأوسع وأعمق التأسيسات النظرية لقضايا الهندسة الاجتماعية-السياسية في المجتمعات والأنظمة الدستورية الليبرالية الديمقراطية الغربية، منطلقا في ذلك من العامل الثاني، عامل حاجة الدول وأنظمة الحكم كلها لهذه الهندسة لصناعة الرضا والقبول الشعبيين اللذين يضمنان لها الشرعية ومن ثم الاستقرار والاستمرار، مسجلا في هذا الخصوص الملاحظات التالية:

1. إن الجهود الرامية إلى صناعة الفكر والرأي والسيطرة مستمرة ومتتابعة عبر التاريخ (تشومسكي. 2005. ص12).

2. إن هذه الجهود تمثل ظاهرة مشتركة بين الأنظـــمة الدكتاتوريـــة والديمقراطية على حد سواء لا فرق بينها إلا في الوسائل والأساليب (شومسكي. 2005. ص30).

3. إن تاريخ الديمقراطيات الغربية ومنذ الثورة الانكليزية حافل وفي آن واحد بجميع أنواع الأفكار التي تؤكد "أن المجتمع الذي يُسمع فيه صوت الشعب، يتحتم على الصفوة أن تتيقن أن ذاك الصوت يعبر عن أفكار ملائمة" (تشومسكي. 2005. ص13)، ومختلف أشكال الجهود العملية الرامية إلى تطبيق هذه الأفكار عبر استئصال تدخل الجمهور في تشكيل السياسة وصنعها (تشومسكي. 1992. ص ص80-81؛ بارساميان وتشومسكي. 2004. ص47).

4. إن الأنظمة الليبرالية الديمقراطية الغربية، انحرفت ومنذ بداياتها عن مبدئها الأساس بشأن حرية الإرادة الإنسانية (تشومسكي. 2005. ص12)، وباتت نتيجة لذلك، تعمل على هندسة أفكار الناس وقيمهم وسلوكياتهم خلافا لهذا المبدأ وبالشكل الذي دعا إليه (جون لوك) قديما عندما طالب بتلقين العمال المياومين والمهندسين والعوانس والحلّابات ما يتعين عليهم أن يؤمنوا به، لأن الأكثرية لا تستطيع أن تعرف وبالتالي يجب عليها أن تؤمن (تشومسكي. 1992. ص ص354-355)، وهو ما كرر الكاتب والصحفي الأمريكي (والتر ليبمان1899-1974م) الدعوة إليه حديثا عندما أكد أن "على الناس أن يكونوا متفرجين لا مشاركين..فالمشاركة للمسئولين" (بارساميان وتشومسكي. 2004. ص47).

وكان المفكرون الشموليون، وبحكم موقفهم الفكري، معارضين أساسا لأي اهتمام بالرأي العام، وهو ما عبر عنه فريدريك هيجل في قوله: "يستحق الرأي العام الاحترام بقدر ما يستحق الازدراء...ومن ثم، فتجاهل الرأي العام هو الشرط الأول لتحقيق أي عمل عظيم...ثم فيما بعد، ستلقى الانجازات العظيمة اعتراف الرأي العام وقبوله"، وقوله: "في الرأي العام كل شيء كاذب وصادق...فمن لا يفهم كيف يحتقر الرأي العام المنتشر في كل مكان، لن ينجز أي شيء عظيم" (عن: بوبر. 2015. ج2. ص112، ص118). وحاول شومسكي البرهنة على أن هذا الموقف السلبي من الرأي العام ليس قاصرا على هيجل فحسب، بل هو موقف شائع في أوساط غربية واسعة، مذكرا في هذا الخصوص بالصلة العميقة والوثيقة في التاريخ الغربي الحديث بين ظهور نظريات الليبرالية والديمقراطية والسيادة والسلطة الشعبيتين، وبين ظهور الاهتمام الموسع والمكثف رسميا وشعبيا بالهندسة الاجتماعية-السياسية، بوصفها وسيلة أساسية لصناعة الرأي العام والتحكم به والسيطرة عليه. حيث ينقل شومسكي عن (كليمنت ووكر) ملاحظته اقتران الثورة الانكليزية في القرن السابع عشر، بمشكلة ازدياد غطرسة الناس وافتقارهم إلى التواضع اللازم للخضوع لأي حكم مدني، وينقل عن (ليونارد ليفي) أن تلك المشكلة، أدت بدورها إلى بروز مشكلة الحاجة لإلزام الناس بحدودهم. ويُعلل الصلة العميقة والوثيقة بين هذه الأحداث والظواهر، بتصاعد مشكلات السيطرة والتحكم في أي مجتمع "بمقدار ما تصبح الدولة محدودة القدرة على الإكراه والقسر" (عن: تشومسكي. 1992. ص112)، ومن ثم فإن بالإمكان الاستنتاج بأن **الدولة الديمقراطية ذات القدرة الأقل على ممارسة الإكراه والقسر هي الدولة ذات الحاجة الأكثر لاستخدام مؤسسات الهندسة الاجتماعية-السياسية وأنشطتها** لصناعة أفكار مواطنيها وقيمهم وسلوكياتهم بشكل مصمم ومخطط سلفا للتعويض عن النقص الطبيعي في قدرتها على ممارسة القسر والإرغام عليهم، وهو ما يتناقض واقعيا وتماما مع طبيعتها الديمقراطية التي من المفترض أن تجعل مواطنيها أحرار الفكر والإرادة.

ويلفت شومسكي الانتباه أيضاً إلى شيوع هذا المنظور الديمقراطي المنحرف على نطاق واسع بين رموز الفكر الديمقراطي الغربي الحديث والمعاصر أمثال (بارنيغتون مور) الذي ينقل عنه قوله: "قد يتوصل الناس

العاديون إلى سائر الاستنتاجات الخاطئة..إذا ما تركنا لهم حرية تأمل الأسباب الكامنة وراء بؤس البشر. ولذلك لا بد من غسل أدمغتهم وصرفهم عن هذا التأمل" (عن: تشومسكي. 1992. ص112)، و(والتر ليبمان) الذي ينقل عنه اعتقاده بأن الدولة إذا افتقرت إلى القوة اللازمة للإكراه، وأصبح صوت الشعب مسموعا، فمن الضروري ضمان أن ينطق ذلك الصوت بالعبارات الصحيحة المناسبة، وأن يوضع الجمهور مكانه لنتمكن من العيش بعيدا عن صخب وضجيج قطيع حائر وزحمته (عن: تشومسكي. 1992. ص349)، والأمريكي من أصل نمساوي ومؤسس علم العلاقات العامة (إدوارد بيرنيز1891-1995م) الذي يرى أن الجوهر الحقيقي للعملية الديمقراطية هو الإقناعِ والاقتراح، لأن التحكم والتلاعب المقصود والمخطط بالعادات والأفكار المُنظِّمة للجماهير عنصر بالغ الأهمية في المجتمع الديمقراطي (عن: تشومسكي. 1992. ص ص363-364)، وهو ما يفسره بيرنيز بأننا "إذا أخذنا غباء الإنسان العادي في الاعتبار، فإن مسؤولية المراقبين الهادئين هي تقديم الخداع الضروري الذي يوفر الإيمان الذي يجب أن يُغرس في العقول الأخف (عن: تشومسكي. 2005. ص ص13-14)، و(جان كريستيان سموتس) الذي ينقل عنه تحذيره من خطر الديمقراطية في الغرب أيام التهديد الشيوعي قائلا: "إذ نطلق عنان السياسة بين تلك الشعوب، قد نجد أنفسنا أمام موجة من الفوضى والشيوعية بالجملة" (عن: تشومسكي. 2005. ص331).

وكان عالم الاجتماع الأمريكي (هارولد لاسويل1902-1978) قد كتب عام 1933 في موسوعة العلوم الاجتماعية عن الدعاية قائلا: "إن على الذين يتولون مهمة الإدارة الاجتماعية..أن يتحولوا إلى تقنية جديدة كل الجدة في التحكم والسيطرة عبر الدعاية في المقام الأول" (عن: تشومسكي. 1992. ص366)، وفسّر لاسويل ذلك بقوله في موضع آخر "إننا يجب ألا نستسلم «للأفكار الديمقراطية الجامدة التي تفيد بأن الناس هم أفضل من يقدرون مصالحهم»، إذ يجب علينا أن نجد السبل لضمان قبولهم للقرارات التي يتخذها زعماؤهم الذين يتسمون ببعد النظر" (شومسكي. 1990. ص25). وعلل الكاتب اللاهوتي الأمريكي (راينهولد نيبور1892-1971م) ذلك في عام 1932 في سياق معالجته للموضوع من منظور يساري مسيحي بقوله إنه "نظرا «الحماقة

الرجل العادي»، فإن المسؤولية تقع على كاهل [المراقبين الهادئين] في توفير «الوهم اللازم» الذي يوفر الإيمان الذي لا بد من غرسه في عقول الأقل ذكاء" (عن: شومسكي. 1990. ص25). وكان برتراند راسل قد قال إن (علم نفس الجماعات) "سيُدرس بعناية، إلا أن معلوماته ستُحصر بصورة محكمة ضمن الطبقة الحاكمة، وعند إتقان تقنية هذا العلم، سيكون في إمكان أي حكومة مضى على توليها مسؤولية التربية الدراسية فترة جيل واحد، السيطرة على رعاياها بأمان، ودونما حاجة للجيوش أو الشرطة" (راسل. 2008. ص55).

وبقدر ما تؤكد هذه التأسيسات النظرية كلها على الأهمية الفائقة للرأي العام بوصفه في النهاية محصلة لاتفاق مجموعة من الآراء الفردية حول قضية أو مجموعة من القضايا، فإنها تؤكد أيضاً بالنتيجة وبالقدر نفسه على الأهمية الفائقة لهندسة الأفكار والقيم والسلوكيات الاجتماعية-السياسية للإنسان والمواطن في صناعة تلك الآراء أولاً، وصناعة اتفاقها أخيرا، بما يسمح لنا بالحديث عن الهندسة الاجتماعية-السياسية باعتبارها أيضاً (هندسة الرأي العام//صناعة الرأي العام)، بقدر ما يكون هذا الرأي محصلة لمقدمات هذه الهندسة ونتائج تفاعل مكوناتها ونشاطاتها. فقد رأى برتراند راسل أن من أثر التقنية العلمية في المجتمع الحديث، التكامل في السيطرة على الرأي بطرق مختلفة، "فحيث يذهب كافة الأطفال إلى المدرسة، وحيث تكون كافة المدارس تحت سيطرة الحكومة، تتمكن الحكومة من إقفال أدمغة النشء عن كل شيء مخالف للرأي الذي تعتمده السلطة" (راسل. 2008. ص74)، ويُذَكِّرُ راسل هنا بما كان قد ذهب إليه فيشته من أن المدرسة يجب أن تهدف إلى جعل الطالب حين يغادرها، يفكر ويعمل طوال ما بقي من أيام حياته بطرق مماثلة لما تعلمه من أساتذته (راسل. 2008. ص79).

وإذ يرى (والتر ليبمان) "أن عملية فبركة الموافقة التي أحدَثَت ثورة في ممارسة الديمقراطية، باتت فنا واعيا لذاته، وأداة منتظمة في مجال حكم الشعب"، فإنه يؤسس ذلك على اعتقاده بأن المختصين بهذا الفن هم وحدهم المؤهلون والمكلفون بأن "يقودوا الرأي ويتحملوا المسؤولية عن تشكيل الرأي العام السليم" (عن: تشومسكي. 1992. ص364)، وهو ما وافقه عليه (إدوارد بيرنيز) بتأكيده على ضرورة امتلاك الوسائل اللازمة "لتنظيم العقل العام (الرأي

العام) قطعة قطعة، كما يُنَظِّمُ الجيش هيئاته وجنوده" (عن: بارساميان وتشومسكي. 2004. ص256)، وتأكيد الأكاديمي المتخصص في الرأي العام (إيفريت لاد)، أن إقناع الشعب بصحة السياسات الحكومية نوع من التعليم العام "يشكل..جوهر فن الحكم" (عن: تشومسكي. 2005. ص14). ولعل في ذلك ما يفسر اتفاق (فان ديك و روث ووداك وفيركلو) المهتمين بدراسة موضوع الخطاب (Discourse)، والخطاب السياسي على وجه الخصوص، على أن الأنظمة السياسية كلها، تحاول مد شبكات واسعة للاتصال بينها وبين المجتمعات التي تحكمها، لتحقيق الانسجام بينهما، وتستخدم في ذلك أدوات مؤثرة مثل التوجيه الإقناعي، والضغط المتعمّد، والتجنيد السياسي، والتنشئة السياسية، لأن الهدف العام والشامل لأية سلطة سياسية هو توجيه حياة المتلقي وسلوكه الاجتماعي، ووضعه تحت تأثيرها وسلطتها، وعليه، فإن حكم المجتمعات الديمقراطية الحديثة لم يعد يعتمد على الإكراه (الهيمنة الخشنة) بالدرجة الأولى، بل على الإقناع (الهيمنة الناعمة) الذي بات أحد العناصر الحاسمة في وصول الخطاب السياسي عامة، وخطاب السلطة والحكم تحديدا، لمختلف الفئات الاجتماعية، ولا شك أن الاتفاق على فكرة ممارسة الحكم والهيمنة عبر الإقناع وتحقيق إجماع وتعدد شكلي داخل المجتمع، هو ما دفع مدارس التحليل النقدي للخطاب للاهتمام بتحليل الخطاب السياسي أو الإعلامي الذي باتت عملية الصراع والهيمنة تنعكس فيه وتتجلى عبره (van Dijk. 1995. p253, 1998)؛ (Wodak. 1999)؛ (Fairclough. 2000).

ويمكن أن نجد في اتفاق الأنظمة الحاكمة كلها، الاستبدادية منها والديمقراطية، الرأسمالية والاشتراكية، على حد سواء، على استخدام عمليات مصممة مخططة ومنظمة ومتتابعة لهندسة أفكار وقيم وسلوكيات مواطنيها، شعوبها، بشكل يضمن اقتناعهم أو إقناعهم بشرعية ممارستها للحكم وإدارتها للسلطة، وكسب رضاهم عنها وقبولهم بها وموافقتهم عليها، تفسيرا كافيا ومقنعا لاتفاق الكثير من المفكرين على تسمية الأشكال المتعددة والمتنوعة، القديمة والجديدة، لهذه العمليات بمسميات مثل (صناعة القبول/ الموافقة) كما فعل ليبمان في العقد الثاني من القرن العشرين، أو (هندسة القبول/ الموافقة) كما فعل بيرنيز في العقد الثالث من نفس القرن، واشتق مفكرون آخرون مثل

(راينهولد نيبور وهارولد لاسويل ونعوم شومسكي) من ذلك مسميات مثل (هندسة الإقناع، هندسة الموافقة، هندسة الرضا) (شومسكي. 1990. ص25؛ تشومسكي. 1992. مواضع متفرقة)، ونجد مثل ذلك أيضاً عند (جوزيف كلابر وبول لازرسفيلد وروبرت ميرتون) (عبده. 2004. ص69). ورأى (روبرت ماكيفر) أن شيوع الاعتقاد منذ القِدَم بمسؤولية الحكومات عن هندسة تكوين وبناء النوع المرغوب من الأفكار والقيم والسلوكيات، ومكافحة النوع المرفوض من الأفكار والقيم والسلوكيات أو على الأقل معاقبة معتنقيها، أسس لاتخاذ الهندسة الاجتماعية-السياسية صورتين أساسيتين هما (ماكيفر. 1966. ص ص398-399):

- الصورة الايجابية المتمثلة في صناعة الإقناع/الموافقة/القبول/الرضا الشعبي التي تمارسها الحكومات لتكوين وبناء ما هو مرغوب لديها من أفكار مواطنيها ومجتمعاتها وقيمهم وسلوكياتهم.

- الصورة السلبية المتمثلة في صناعة الإقصاء/الرفض/المعارضة التي تمارسها الحكومات لمنع تكوين وهدم بناء ما هو غير مرغوب لديها من أفكار مواطنيها ومجتمعاتها وقيمهم وسلوكياتهم.

ولاحظ ماكيفر تأكيد أفلاطون على هذا الاعتقاد من قبل، وتأسيسه له نظريا، بإعلانه مسؤولية الدولة عن التحكم الكامل بكل النشاطات المجتمعية والسيطرة الشاملة عليها بما يسمح لها بصياغتها بما يناسب توجهات حكامها وحكوماتها ومبادئهم الفكرية وسياساتهم العملية حتى أنه دعا الشعراء إلى تقديم أعمالهم إلى الحكام للموافقة عليها إذا ما وجدوها مناسبة لخير مواطنيهم، وإلا منعوها إن كانت خلاف ذلك (ماكيفر. 1966. ص398).

ويلفت شومسكي الانتباه في دراساته الموسعة للانحراف الديمقراطي في النظام السياسي الأمريكي إلى أن الولايات المتحدة، وهي أكبر وأبرز الدول الليبرالية الديمقراطية الحديثة والمعاصرة، تبدو من منظور مقارن، دولة استثنائية في حرية التعبير، بقدر ما هي أيضاً دولة استثنائية في مدى وفعالية وسائل تقييدها لحرية التعبير، إذ ليس في هذه الدولة رقابة إعلامية، ولكن صناعة التحكم في الآراء صناعة مزدهرة جدا فيها (شومسكي. 1990. ص25؛

تشومسكي. 2005. ص13؛ شومسكي. 1990. ص34). وتبدو هاتان الظاهرتان مترابطتان بالنسبة له لأن المنظرين الليبراليين لاحظوا منذ زمن بعيد **أن على النخبة في المجتمع الذي يكون فيه صوت الشعب مسموعا، أن تضمن ألا ينطق هذا الصوت إلا بالأشياء الملائمة***، فكلما تقلصت قدرة الدولة على استخدام العنف ازدادت أهمية ابتكار أساليب لصناعة الموافقة (شومسكي. 1990. ص25). ويرى شومسكي أيضاً أن الديمقراطية ليست ذات صلة لا من قريب ولا من بعيد بهذه الديمقراطية الأمريكية الاستثنائية التي قال رئيسها (فرانكلين ديلانو روزفلت1882-1945م) عن الزعيم الفاشستي الايطالي (بنيتو موسوليني1883-1945م) إنه "جنتلمان إيطالي محبوب"، وأعلن أحد مستشاري هذا الرئيس أن استيلاء (أدولف هتلر) على إقليم السوديت عام 1938، والذي كان مؤتمر الصلح في باريس بعد الحرب العالمية الأولى قد اقتطعه من ألمانيا وألحقه بتشيكوسلوفاكيا، أمر لا ينذر بالخطر، ووجهت وزارة خارجية روزفلت تحيتها إلى موسوليني على انجازاته الرائعة عند احتلال قواته لأثيوبيا، ووصفت هتلر بأنه ممثل للجناح المعتدل الذي يقف بين اليسار واليمين المتطرفين في الحزب النازي، مما يؤكد مراهنة المسئولين الأمريكيين على نجاح الفاشية والنازية في التصدي للخطر الشيوعي والاشتراكي حتى ولو جاء ذلك النجاح على حساب الديمقراطية ورغما عنها (بارساميان وتشومسكي. 2004. ص ص250-251). وكان (أليكسي دي توكفيل)، وقبل شومسكي بأكثر من قرن من الزمن، قد تنبه إلى هذا العيب في الديمقراطية الأمريكية، عندما تحدث عما اسماه بالعنف الفكري الذي يمارسه النظام الأمريكي، على الرغم من الطابع الديمقراطي الراسخ لهذا النظام، عبر ممارسته للطرق غير المباشرة للسلطة والسيطرة والتحكم، حيث "في أمريكا، ترسم الأغلبية دائرة منيعة حول الرأي، داخل حدودها، يتمتع المؤلف بحرية تامة، والويل إن تجاوزها..الوسائل التي كان الطغيان يستخدمها فيما مضى هي: الجلاد والأغلال، غير أن التمدن في عصرنا هذا قد أصلح الاستبداد نفسه، وإن كان يظهر في مظهر الكمال عينه. يمكن

---

* يُعبِّر عن ذلك خير تعبير، المثل الغربي: (أنت حر في قول ما تريد، ولكن بشرك أن أقول ما أريد).

القول إذاً إن الملوك جعلوا العنف ماديا، أما الجمهوريات الديمقراطية في عصرنا هذا، فقد جعلته فكريا"، وقال إن نتيجة هذا الميل للسيطرة والتحكم غير المباشرين في أميركا في عصره، هي "افتقار أمريكا إلى مؤلفين كبار..فلا وجود لعبقرية أدبية من دون حرية الفكر، وما من حرية فكر في أمريكا" (توكفيل. 2007. ج2. ص159، ص161).

وإذا كانت قد سبقت الإشارة إلى أن النظام النازي اقتبس أفكاره وسياساته اليوجينية المتعلقة بتحسين نوعية جنس الإنسان عن طريق معالجة وراثته البيولوجية، من الأفكار والسياسات اليوجينية التي سبقته النظم الليبرالية الديمقراطية الغربية إلى تبنيها وتطبيقها، وبشكل خاص النظامان الأمريكي والبريطاني، فقد ذهب شومسكي مذهبا مماثلا بقوله باقتباس النظام النازي لأساليبه الدعائية من أساليب الدعاية التي استخدمتها الأنظمة الديمقراطية الغربية التي تأثر هتلر جدا بالنجاحات التي حققتها في الحرب العالمية الأولى، حيث وجهت وزارة الإعلام البريطانية هذه الدعاية حتى إلى الأمريكيين أنفسهم لحاجة بريطانيا لإقناعهم بالمشاركة في تلك الحرب، وقامت لجنة المعلومات العامة الأمريكية المعروفة باسم (لجنة كريل) بالمهمة ذاتها، ولكن تجاه مواطنيها الأمريكيين لتحويلهم إلى متعصبين ومعادين للألمان (بارساميان وتشومسكي. 2004. ص ص253-256). وينقل شومسكي عن وزير الإعلام النازي (جوزيف غوبلز1897-1945م)، عبارته الشهيرة "ربما لا يكون مستحيلا أن تثبت لشعبٍ ما **أن مربعا ما هو في الحقيقة دائرة**، وذلك بفضل تكرار هذا القول على مسامع الشعب المعني وفهمه نفسيا، إنها مجرد كلمات ويمكن تشكيل الكلمات حتى تتخفى بلباس الأفكار"، لينتهي شومسكي من ذلك إلى أن هندسة الموافقة أو الرضا أو الإقناع في الولايات المتحدة وجه لعملة وجهها الآخر هو ما يسميه المؤرخون الأمريكيون "هندسة التاريخ" (شومسكي. 1990. ص26؛ 2005. ص14). وكان نابليون سباقا إلى استخدام هندسة التاريخ لإعادة كتابته اعتقادا منه بأن "التاريخ مجرد أسطورة يختار الناس أن يصدقوها" (تايلور. 2000. ص238)، لذلك، فإن عليك أن تقدم لهم ما ينفعك تصديقهم له، ثم استخدمها المؤرخون الأمريكيون في الحرب العالمية الأولى لهندسة الوقائع والأحداث التاريخية القريبة منها والبعيدة بما يناسب مضمون هندسة الموافقة في الولايات

المتحدة، ويستجيب لمتطلباتها، ويحقق أهدافها مهما تطلبته تلك الصياغة من تحريف وتزييف للأفكار والوقائع على حد سواء. ولا يوازي ويقابل قِدم التفكير في هندسة الموافقة والتنظير لها وتطبيقها، إلا قِدم التفكير في هندسة التاريخ والتنظير لها وتطبيقها، حيث استخدمتها المجتمعات والشعوب كلها، لتكتب تواريخها بما يُخفي جوانبها السلبية، ويُبرز جوانبها الايجابية، وتختار ما يناسبها من وقائعها وأحداثها، وتفسرها بما يعكس أفضل صورة ممكنة لها، ولنتذكر هنا مقولة (التاريخ يكتبه المنتصرون) ودلالتها الأكيدة على الغبن الذي يتعرض له المهزومون بفعل هندسة التاريخ التي لا بد أن يمارسونها هم أيضاً بقدر أقل أو أكبر بعد حين.

وكان (هربرت أ. شيللر) قد رأى في صناعة المعرفة وصناعة الرأي، اللتان تمارسهما المؤسسات الأمريكية الحكومية والمجتمعية كلها، صناعة واحدة واسعة ومنظمة أسماها (تضليل عقول البشر)، قال عنها إنها تكرس "الإعلام الأمريكي شكلا ومضمونا..للتضليل"، ونَقَلَ عن جور فيدال ما قاله في هذا الخصوص عن تمثّل العبقرية المرعبة للنخبة السياسية الأمريكية منذ البداية في قدرتها على إقناع الشعب بالتصويت ضد أكثر مصالحه أهمية (شيللر. 1999. ص37، ص 7). وشرح شيللر سياقات هذا التضليل التي يقوم فيها قادة الإعلام في أمريكا "بوضع أسس عملية تداول الصور والمعلومات، ويشرفون على معالجتها وتنقيحها وإحكام السيطرة عليها، تلك الصور والمعلومات التي تحدد معتقداتنا ومواقفنا، بل وتحدد سلوكنا في النهاية"، وأرجع فعالية هذه العملية إلى أن "استخدام الأساطير التي تفسر وتبرر الشروط السائدة للوجود، بل وتضفي عليها طابعا خلابا، يضمن المُضللون التأييد الشعبي لنظام اجتماعي لا يخدم في المدى البعيد المصالح الحقيقية للأغلبية، وعندما يؤدي التضليل الإعلامي للجماهير دوره بنجاح، تنتفي الحاجة إلى اتخاذ تدابير اجتماعية بديلة" (شيللر. 1999. ص5). وعلل تلك الفعالية وذلك النجاح، بما أدت إليه الشروط الخاصة للحياة الأمريكية، والتحسينات الملموسة للغاية في مستوى الواقع المُعاش من "جعل السيطرة الاجتماعية والهيمنة السياسية دقيقة للغاية، أو غير مرئية باستثناء فترات الأزمات الدورية في النظام"، واستنتج من هذا أن الولايات المتحدة، "مجتمع منقسم يمثل فيه «التضليل الإعلامي» إحدى

الأدوات الرئيسة للسيطرة في أيدي مجموعة صغيرة حاكمة من صناع القرار من أصحاب الشركات ومسئولي الحكومة" (شيللر. 1999. ص7). ويمكن إدراك قوة التضليل الإعلامي في الولايات المتحدة، واتساع نطاقه وعمقه وكثافته فيها، إذا ما علمنا أنها كانت تمتلك حتى أواسط العقد السابع من القرن العشرين "6700 محطة إذاعة تجارية، وأكثر من 700 محطة تلفزيونية، و1500 صحيفة يومية، ومئات الدوريات، وصناعة سينما تنتج مائتي فيلم جديد سنويا، وصناعة لنشر كتب مملوكة لأفراد يبلغ رأس مالها بليون دولار" (شيللر. 1999. ص26)، فكم سيبلغ عدد ما تمتلكه منها ومقدار قوتها بعد ما يقرب من نصف قرن، حققت فيه القدرات التكنولوجية تطورات فاقت ما تحقق منها طوال القرون السابقة من عمر البشرية. إن الوضع السائد في الولايات المتحدة والمتسم بسمة "التشابه الجوهري في المادة الإعلامية وفي التوجهات الثقافية التي تنقلها كل وسيلة من وسائل الإعلام بصورة مستقلة، يستلزم بالضرورة أن ننظر إلى الجهاز الإعلامي بوصفه وحدة متكاملة"، وحدة يؤكدها تقديمها مضمونا واحدا ومعلومات متطابقة، واختلافها في شكل وأسلوب التقديم فحسب، مما يسمح بالقول "إن كل قناة من قنوات الإعلام، تصنع إسهامها الخاص، لكن النتيجة واحدة في النهاية: تعزيز ودعم الوضع القائم" (شيللر. 1999. ص29، ص30).

وإذا كان شيللر قد رأى تميز هذا التضليل بطابعه «الإعلامي» الغالب، بما يجعل "السيطرة على أجهزة المعلومات والصور على كل المستويات، تمثل وسيلة أساسية...وهكذا يصبح الجهاز الإعلامي جاهزا تماما للاضطلاع بدور فعال وحاسم في عملية التضليل"، بقدر ما يجعل أداء هذا التضليل لدوره بفعالية أكبر مشرطا بإخفاء شواهد وجوده، لأن "التضليل يكون ناجحا عندما يشعر المضلَّلون بان الأشياء هي على ما هي عليه من الوجهة الطبيعية والحتمية..إن التضليل الإعلامي يقتضي واقعا زائفا هو الأنظار المستمر لوجوده أصلا" (شيللر. 1999. ص8، ص16)، فقد أنكر تناوله لهذا الموضوع من منظور التآمر، لأن "الأداء الوظيفي الشامل..في كل أنحاء المجتمع الأمريكي في الوقت الحاضر، لا يستلزم هذا التناول...فلم تكن هناك لجنة على سبيل المثال لوضع توجيهات سرية من اجل ترويض الشعب الأمريكي وبرمجته..والواقع إن

العملية أكثر التباسا وأبعد تأثيرا نظريا، لأنها تجري دون توجيه مركزي"، ولاحظ هنا أهمية دراسة وسائل الاتصال في الولايات المتحدة لما تثيره من قضايا حيوية تتعلق "بالسيادة لوطنية للشعوب الأخرى، بل واستمرار بقائها أيضاً، فثقافة أمريكا الشمالية يجري تصديرها عالميا، وقد أصبحت بالفعل النموذج السائد في أماكن عديدة خارج الولايات المتحدة" (شيللر. 1999. ص ص9-10). وأوضح أن مسؤولية الترويج لهذا النموذج، لا تتحمّلها المؤسسات الإعلامية وحدها، بل تشاركها فيها المؤسسات الأخرى كلها في الولايات المتحدة، الحكومية، والحزبية، والاقتصادية، والتعليمية وحتى العلمية المحض (شيللر. 1999. ص ص16-18). ولفت الأنظار إلى ما وصل إليه تضليل وسائل الإعلام الأمريكية المعاصرة من استعادة مجلة (fortune) للمقولات السابقة لعلم اليوجينيا حول أثر الوراثة في الطبيعة والسلوك الإنسانيين، ومن ثم إمكانية إصلاح المجتمع بالتدخل الخارجي في تشكيل الوراثة الإنسانية، مما ينتهي بالنتيجة إلى تأكيد مضللي العقول على ثبات الطبيعة الإنسانية وعدم إمكانية إصلاحها، ومن ثم تطويرهم "سلسلة من المناهج، تستبعد أي تصوير للعالم بوصفه قضية أو مشكلة، وتركز على إظهاره في صورة الكيان الثابت، أو بوصفه شيئا معطى، شيئا يتعيَّن على الناس، بوصفهم مجرد متفرجين، أن يتكيّفوا معه" (شيللر. 1999. ص21).

وعالج شيللر أيضاً، دور المؤسستين التعليمية والعسكرية الأمريكيتين في صناعة العقول عبر صناعتهما للمعرفة اللتان تزودان بها هذه العقول، مستندا في ذلك إلى كلمة (كلارك م. كليفورد) وزير الدفاع الأمريكي السابق أمام اتحاد صناعات الأمن القومي عام 1968 والتي قال فيها "تعد وزارة الدفاع من أكبر مدارس العالم، وينبغي لها أن تكون من أفضل مدارس العالم"، وما قاله (جورج فيشر) الرئيس السابق للجمعية القومية للتعليم في أمريكا من أن "صناعة التعليم العام تأتي في المرتبة الثانية من حيث الحجم بعد الصناعة الدفاعية" (عن: شيللر. 1999. ص75، ص76). فإذا تذكرنا الارتباط الطردي المفترض بين حجم أية مؤسسة أو صناعة، وحجم النفقات التي تتطلبها والوظائف التي تؤديها، أدركنا ضخامة الأدوار التي تقوم بها هاتان المؤسستان في مجال صناعة المعرفة في الولايات المتحدة، ومن ثم الهندسة الاجتماعية-السياسية عبر صناعة

العقول ومن ورائها السلوك. وإذا كان شيللر قد أبدى استغرابه من عدِّ "البنتاجون جزءا من البنية التعليمية الإعلامية للولايات المتحدة"، فقد وجد تعليلا لذلك في "أن القوات المسلحة، ظلت..تدرب ملايين الشباب، وتكتسب خلال تلك العملية ذخيرة من المعرفة حول تقنيات التعليم"، وهو ما رأى فيه الدافع لكشف البنتاجون عام 1968 "عن طموحه لتوسيع أنشطته خارج نطاق دوره العسكري التقليدي، إذ أعلن أنه على أهبة الاستعداد لتولي مجموعة متنوعة من الخدمات الاجتماعية، بما في ذلك مختلف وجوه العملية التعليمية" (شيللر. 1999. ص77، ص78). ونقل شيللر في هذا الخصوص ما أبدته إحدى الدوريات التعليمية الأمريكية المهمة من القلق، حين كتبت في عددها الخاص (الجيش والتعليم) تحذيرا قالت فيه: " (لم يعد هناك أي شك في النفوذ المتزايد للبنتاجون، ورغبة المسئولين في وزارة الدفاع في ممارسة ذلك النفوذ في مجالات خارجة عن وظائفه التقليدية)، ورأت المجلة إن المشكلات الناشئة عن (المودَّة المتزايدة بين الجيش وبين أنشطة التعليم المدنية...محيّرة في جانب منها، ومخيفة في جانبها الآخر)"، واستنتجت أن "التقاء العديد من القوى المستقلة في هذا الحقل، سيُحوِّلُ الفصل الدراسي إلى موقع تابع لحقل الإنتاج الصناعي" (شيللر. 1999. ص80، ص80). وبذلك فإن التساؤل عن العلة الكامنة وراء هذه المودَّة بين المؤسستين العسكرية والتعليمية في الولايات المتحدة، لن يكون له جواب آخر سوى استخدام الجيش للمؤسسة التعليمية لصناعة المقاتلين عبر صناعة عقولهم وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا بما يناسب احتياجاته وأهدافه.

إن العمليات التي يسمّيها شيللر صناعة المعرفة، وصناعة العقل، وصناعة الرأي، ليست في حقيقتها إلا عملية الهندسة الاجتماعية-السياسية للأفكار والقيم والسلوكيات الإنسانية الفردية والجماعية، باستخدام المؤسسات الحكومية والمجتمعية كلها، وهي عملية تمد حدود مسؤولياتها وأهدافها من صناعة الرضا والإقناع إلى صناعة ما تقدمت تسميته بـ (الهيمنة الناعمة)، لتحقيق أهداف (الضبط والسيطرة والتحكم) بأقل الحاجة لاستخدام القوة المادية المجردة والمباشرة والخشنة، أو دون استخدامها تماما، بما يجعل من هندسة الرضا والإقناع وهندسة الهيمنة الناعمة، وجهين لهندسة واحدة. ويبدو ذلك جليا في

اقتران الأنموذجين الاجتماعيين الغربيين، الحديث والمعاصر، للهيمنة بالاستخدام الواسع النطاق والمتعدد الأشكال لهاتين الهندستين، وهو ما يؤكده الرأي القائل إن سؤال المواطنة الذي كان ينصب في الماضي على تلبية حاجة الدولة الحديثة إلى تحويل أفراد المجتمع (الحقوق والواجبات الاجتماعية) إلى مواطنين (الحقوق والواجبات السياسية) ومن ثم إدماجهم فيها، ما زال منصبا اليوم أيضاً على تلبية الحاجة ذاتها، فضلا عن تلبيته لحاجات أخرى مستجدة لعل في مقدمتها الحاجة لصناعة مفاهيم الهوية والولاء والانتماء الوطني من جهة، والتصدي من جهة ثانية لمفاهيم الولاء الكلية والجزئية العابرة للحدود السياسية، وهو ما يكتسب أهمية خاصة بالنسبة للدول المتخلفة عامة، والعربية منها خاصة، على قدر من التفاوت والاختلاف بينها، لأنها وظفت قدراتها في إنتاج رعايا أكثر مما وظفتها في إنتاج مواطنين (انظر: اليسوعي. 2007. ص ص17-18). وتكمن علة الحاجة المستجدة لدى الدول الحديثة للهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة المواطنة في أن سياقات تفاعل هذه الدول مع العولمة وتسهيل اندماجها فيها وتقليل آثاره الضارة، باتت تقتضي توفر شرطين مسبقين هما:

- شرط تقبل الدولة ومجتمعها للآخر الداخلي والتعايش والتفاعل معه سلميا أولاً، قبل تقبلها للآخر الخارجي حامل العولمة وكشرط مسبق لتقبله والتعايش والتفاعل معه سلميا ثانياً.

- شرط قوة الدولة داخليا كشرط مسبق لقوة موقفها التفاعلي والاندماجي خارجيا وكشرط مسبق لقوة هذا الموقف.

ولن يتوفر هذان الشرطان لأية دولة ما لم تُحسن أولاً، بل تُتقن، استخدام الهندسة الاجتماعية-السياسية في صناعة المواطنة، بكل شروطها ومقوماتها (وحدة الهوية، وحدة الانتماء، وحدة الولاء)، بوصفها القاعدة التي يتأسس عليها وجود الدولة وتماسكها واستقرارها واستمرارها وفاعليتها.

التأسيس النظري للهندسة الاجتماعية والسياسية للتطرف

لم يكن في النية ولا القصد أصلا، أن تتضمن هذه المعالجة النظرية السياسية للهندسة الاجتماعية، مقاربة أي من نتائجها التطبيقية، ولكن البروز والانتشار اللافتين للنظر للأشكال والمستويات المختلفة لظاهرة التطرف في أغلب المجتمعات المعاصرة، إن لم يكن كلها، وخصوصا الإسلامية منها، يبدو مما يستدعي ذلك من حيث ما يمكن أن يكون لهذه المقاربة من جدوى في التحقق من صحة الفرضية التأسيسية لهذه الدراسة والقائلة بأن الإنسان صناعة الإنسان، بما يجعل الجانب الأساس من خصائص الإنسان الاجتماعية، وبما في ذلك التطرف، مكتسبات ثقافية (فكرية وقيمية وسلوكية) يكتسبها من بيئته الاجتماعية وليست موروثات جينية، سواء أكان هذا الإرث والاكتساب الثقافي الاجتماعي فعلا تأسيسيا أوليا في الفرد أو الجماعة بالهندسة والصناعة الاجتماعية للتطرف فيهم، أو كان هذا الإرث والاكتساب الثقافي الاجتماعي رد فعل من الفرد أو الجماعة على فعل تطرف مارسه ضدهم، أولاً وابتداء، فرد أو جماعة أخرى، مما فرض عليهم الاستجابة للفعل المتطرف برد فعل متطرف لم يكونوا ليقدموا عليه لولا ما تعرضوا له من تطرف ابتدأه الآخر ضدهم.

أولاً: في التطرف لغة واصطلاحا..

تستدعي مقاربة أي موضوع، البدء بتحديد معاني مصطلحاته ودلالاتها، تجنبا للخلط وسوء الفهم، وينطبق ذلك على (التطرف) بوصفه موضوع المقاربة والمصطلح الأساس فيها، وهو ما سنحاول القيام به على المستويين اللغوي والاصطلاحي.

التطرف لغة: يُشتق التطرفُ لغةً من "الطرف" أي "الناحية" أو "منتهى كل شيء"، وهذا ما جرى عليه تعريف جميل صليبا القائل إن: (الطرف من كل شيء منتهاه في المكان والزمان، وهو الجانب أو الناحية، ويرادفه الحد النهائي، نقول: الحد النهائي للسرعة، والحد النهائي للصبر. والأطراف في علم الأخلاق هي الرذائل، أما الفضائل فهي أوساط بين أطراف (أرسطو ومسكويه)، فالحكمة وسط بين السفه والبله، والشجاعة وسط بين الجبن والتهور..والعدالة

وسط بين الظلم والانظلام) (صليبا. 1982. ص20). وإذ تقابل كلمة تطرف كلمات Extreme وExtremity الانكليزية التي تترجم إلى: (شدّة، شديد، بالغ، مفرط، صارم، نهائي، أقصى، أبعد، نهاية، طرف) (البعلبكي. 2009. ص421)، وتستخدم كلمة الانحراف كمقابل عربي لكلمة Deviation الانكليزية التي تحدد دلالتها بأنها: وصف يُستخدم للتعبير عن خروج الإنسان المتطرف أو المنحرف إلى ما يتجاوز المألوف أو المتفق عليه أو المتعارف عليه، أي أنه ابتعاد عن سواء (عبدالكافي. ص135)، فسيكون معنى قولنا إن فلان متطرِّف أو تطرَّفَ فلان، أنه "أتى الطرف" أي "جاوز حد الاعتدال ولم يتوسط" سواء في الأفكار أو الأفكار والأفعال معا. وتستدعي كلمة "التطرف"، نظيرتها كلمة "الغلوّ" التي تعني "تجاوز الحد"، وهي من "غلا" بمعنى "زاد وارتفع وجاوز الحد"، ويقال الغلو في السِعر والأمر والدين.

ويرتبط التطرف أيضاً بكلمات أخرى تقاربه من ناحية أو أكثر، مثل التعصب التي تقابل في الانكليزية كلمة Prejudice، والجمود العقائدي أو الانغلاق العقلي كمقابلين لكلمة Dogmatism الدوجماتية/ الدوغمائية الانكليزية التي جاءت عند صليبا بمعنى الوثوقية، أو القطعية، أو الاعتقادية التي تعني عنده "مذهب من يثق بالعقل ويؤمن بقدرته على إدراك الحقيقة والوصول إلى اليقين..وللوثوقية منذ أيام (كانت) دلالة لا تخلو من التهكم، وهي إطلاقها على التسليم بالآراء دون تمحيص..والوثوقية أخيرا صفة عقل يثق بنظرياته ويعترف بما لها من سلطان، دون التسليم بإمكان اشتمالها على الخطأ والضلال" (صليبا. 1982. ج2. ص ص554-555). ويعطي ذلك للتطرف معنى الأسلوب المغلق في التفكير بما يمنع صاحبه من قبول أية معتقدات أخرى مختلفة عن المعتقدات التي يؤمن بها أو حتى الاعتدال في معاملتها أو التسامح معها والقبول بمعايشتها على الرغم من الاختلاف الكلي معها، لأن هذا الأسلوب يتأسس على اعتقاد بل ثقة وتيقن صاحبه:

- إن معتقده صادق صدقا لا يقبل ردا ولا بدلا، ولا يحتاج لإثبات ولا برهان.

- إن معتقده صائب صوابا كاملا ومطلقا، وما عداه خاطئ خطأً كاملا ومطلقا.

- إن معتقده صائب صوابا دائما وعاما وشاملا بما يجعله صالحا لكل زمان ومكان.

- إن معتقده صائب صوابا يجعله محيطا بكل شيء، وملبيا لكل مطلب، ومجيبا على كل سؤال.

التطرف اصطلاحا: لم يرد لفظ التطرف في اللغة العربية لا في القرآن ولا السُنة، ولكن وردت فيهما نقائضه (الوسط، التوسط، العدل، الاعتدال) أو مرادفاته وما يعطي معناه (التشدد، التعصب، المبالغة، المغالاة، الإفراط). ويُستخدم التطرف في العربية اصطلاحا ضد "الاعتدال" من "العدل"، و"الوسطية" من "الوسط والتوسط" أي "الواقع بين طرفين"، والعدل والوسط كلمتان مترادفتان في العربية، إذ ينقل الغنوشي عن الفخر الرازي قوله إن الوسط يعني: التوسط بين المُفرِطِ والمُفرِّط، وينقل عن الجوهري اللغوي أن الوسط هو (العدل) لأن بعده عن الطرفين، وعدم ميله إلى احدهما، يجعله معتدلا فاضلا (الغنوشي. في: زين العابدين. 2009. ص159)، وبذلك، يكون المعنى الاصطلاحي للتطرف مضادا للمعاني المترادفة لـ "العدل والاعتدال" و"الوسط والتوسط". ويحفل النص الديني الإسلامي في القرآن والسنة بالدعوة دائما إلى التوسط والاعتدال والحث عليهما، فقد امتدح الله تعالى المسلمين بأنه جعلهم أمة وسطا (البقرة: 143)، وأمر سبحانه عباده بالقسط (الأعراف: 29)، والقسط هو العدل، ونهى جل شأنه عباده عن البخل والتقتير، بقدر ما نهاهم عن الإسراف وبسط اليد، ليس في الأموال فحسب بل وحتى في المأكل والمشرب (الإسراء: 29)، ودعاهم ألا يسرفوا ولا يقتروا، بل يكونوا بين الحدين (الفرقان: 67؛ الأعراف: 31). وإذ خاطب تعالى أَهْلَ الْكِتَابِ بقوله ﴿لَا تَغْلُوا۟ فِى دِينِكُمْ﴾ (النساء: 171)، والغلو تطرف، فيكون سبحانه قد نهاهم عن التطرف، وهو نهي يعم من سواهم أيضاً. وروى أحمد عن الرسول (ص) قوله: "إياكم والغلو في الدين، فإنما هلك من كان قبلكم بالغلو في الدين"، وروى عنه الترمذي قوله (ص): "أحبب حبيبك هونا ما عسى أن يكون بغيضك يوما ما، وابغض بغيضك هونا ما عسى أن يكون حبيبك يوما ما"، داعيا الإنسان للاعتدال والبعد عن التطرف حتى فيما يكنه للآخرين من مشاعر

الحب أو البغض، وتكمن علة هذا النهي المتكرر عن التقتير والإسراف في كل شيء، إنهما تطرف وبعد عن التوسط والاعتدال إما بالتفريط في الشيء أو بالإفراط في الحرص عليه. واتفقت الفلسفة مع الأديان فيما ذهبت إليه من عدِّ التوسط فضيلة والتطرف رذيلة، سواء أكان تطرفا في الإفراط أو تطرفا في التفريط، لذلك، عرّف الفلاسفة الفضيلة بأنها التوسط بين رذيلتي الإفراط والتفريط، بما يجعل التوسط أو الاعتدال فضيلة، والتطرف (المبالغة، الغلو، التشدد) رذيلة أيا كانت طبيعته ووجهته إفراطا أو تفريطا.

وتحدث بعض العلماء عن معنى (الطرف) الذي يُشتق منه التطرف، فقال أبو بكر أحمد بن علي الجصاص: (طرف الشيء إما ابتداءه أو نهايته، ويبعُدُ أن يكون ما قَرُبَ من الوسط طرفا)، وبذلك، فإن التطرف يدل على بعد الموصوف به عن التوسط في الفكر أو السلوك أو حتى في موضع الجلوس بالذهاب إلى أحد طرفيه، وهذا ما جعل التطرف في الخطاب الديني الإسلامي مرادفاً للتشدد والمبالغة والغلو كمصطلحات تدل على التطرف والبعد عن التوسط والاعتدال سواء بالإفراط أو التفريط، ولكن الشائع هو اقتصار استعمال التطرف ومرادفاته هذه للدلالة على الإفراط لا التفريط، أي على التشدد والمبالغة والمغالاة بتجاوز الوسط والاعتدال في كل شيء، وليس على التساهل والتهوين والتهاون بتجاوز الوسط والاعتدال في كل شيء. لذلك، يأتي التطرف عادة، ومثله مرادفاته التشدد والمبالغة والغلو، كوصف عام لصور خاصة، يجمعها ويوحد بينها تعدي المتطرف للحد وتجاوزه له في كل صورة منها، بالإفراط في الاعتقاد أو العبادة أو الأخلاق أو المشاعر أو غير ذلك، بما يجعله مستحقا لوصف المتطرف أو مرادفاته (المتشدد أو المُبالغ أو الغالي). ويندرج في إطار التطرف حتى وصف (التعمق) الذي وإن استخدم أحيانا للمدح، كالتعمق في الدين أو العلم مثلا، فقد ورد بمعنى التطرف المنهي عنه كما في حديث النبي (ص) الذي يقول فيه: "إياكم والتعمق في الدين"، حيث ترد كلمة (التعمق) في هذا الحديث بما يرادف التطرف والتشدد والمبالغة والمغالاة، وهو ما تؤكده تتمة الحديث: "..فإن الله تعالى جعله سهلاً، فخذوا منه ما تطيقون، فإن الله يحب ما دامَ من عملٍ صالحٍ، وإن كان يسيراً"، وهذا هو المعنى الذي ذهب إليه ابن

منظور في شرحه لمعنى التعمق حين قال: "المتعمق: المبالغ في الأمر، المتشدد فيه، الذي يطلب أقصى غايته"، ليكون التعمق، سواء في الدين أو غيره، مثله مثل التشدد والمبالغة والغلو وطلب أقصى الغاية من حيث دلالتها كلها على الإفراط، والإفراط تطرف، والتطرف مما نُهي عنه، مثلما أن التساهل والتهاون والتهوين والتقصير في طلب الغاية تفريط، والتفريط شكل آخر من التطرف المنهي عنه أيضاً، ولعل ذلك ما يفسر مدح الرسول (ص) للتفقه في الدين، وذمّهُ للتعمق فيه. وتتجلى سلبية التطرف ويتضح خطره في اقتران صورتيه (الإفراط والتفريط) في المنظور الإسلامي بالجهل فيما روي عن الإمام علي (ع) من قوله: **(لا ترى الجاهل إلا مُفرِطا أو مفرِّطا)**، والجهل في الاستخدام القرآني عكس العقل والحلم والحكمة، وهو ما يؤكد دواعي التحذير من التطرف وأسباب النهي عنه.

ولا يعد التطرف قرينا للجهل فحسب، بل وهو أيضاً قرين للتعصب الذي يعني الغلو، المبالغة، التشدد، التعمق (وكلها إفراط، وكل إفراط تطرف) في الانتماء والولاء لفرد، جماعة، عقيدة، مسألة أو قضية ما، والتعلق بها والتحمس لها على حساب الوسطية والعدل في التعامل مع الآخر المختلف. وبقدر ما ينتهي التطرف بصاحبه عادة إلى التعصب، فإن تعصبه ينتهي به إلى الانغلاق على ذاته، والاكتفاء بنفسه عن غيره، ومن ثم رفضه للآخر المختلف عنه، متطرفا كان أو معتدلا، بما يؤدي به إلى تسفيه أفكار هذا الآخر ومعتقداته، وتخطّيء أفعاله، تأسيسا على اعتقاد المتطرف في نفسه، فرداً كان أم جماعة، الصواب المطلق والكامل والعام والشامل والنهائي. ولا نتيجة لجهل المتطرف وتعصبه وانغلاقه، إلا معاداته لمن يختلف معهم ولا ينتمي إليهم كليا (معاداة اليساري لليميني، والمتدين للكافر)، ثم انتقاله بازدياد تطرفه وجهله وتعصبه إلى معاداة حتى من يختلف معهم ولا ينتمي إليهم جزئيا (معاداة اليساري لليساري من تيار آخر، والمتدين على مذهب للمتدين على مذهب آخر ضمن الدين الواحد...وهكذا). لذلك، لا يكتفي المتطرف بأن يرفض مجرد التفكير في تغيير معتقداته وسلوكياته، أو حتى تعديلها، بل ويرفض حتى وجود كل ما سواها وإن خالفها جزئيا، ولا يرضى بالحوار مع الآخر المختلف عنه

كليا، ولا حتى جزئيا أحيانا، ولا يقبل بالتعايش معه ومع معتقداته وسلوكياته، وقد يصل به تطرفه وجهله وتعصبه وانغلاقه ومعاداته لمخالفيه إلى الحكم عليهم بالانحراف اجتماعيا، وتخوينهم سياسيا، وتكفيرهم دينياً، بما ينتهي غالبا بإباحة دمائهم.

وإذا كان لا بد للتطرف أن يبدأ فكريا بحكم طبيعة الإنسان ككائن مفكر، يفهم قضايا حياته ويحدد موقفه منها فكريا أولاً، سواء أكان فهمه لها وتحديده لموقفه منها صحيحا أم خاطئا، ذاتيا أم موضوعيا، علميا أم خياليا، غيبيا أم واقعيا، فإنه غالبا ما ينتهي بأن يصبح أيضاً تطرفا عمليا. وسواء أكان التطرف فكريا أو عمليا أو كليهما معا، فإنه لا يكون عنيفا دائما وبالضرورة، إذ يمكن أن يكون التطرف الفكري والعملي سلميا أيضاً، ولكن اقتران العنف بالتطرف يغدو حتميا عندما ترتفع درجة التطرف الفكري وتزداد حدته، بما يدفع المتطرف إلى تجسيده والتعبير عنه عمليا أولاً، ثم ترتفع درجة التطرف العملي وتزداد حدته، بما يدفع المتطرف إلى تجسيد تطرفه الفكري والعملي والتعبير عنهما بالوسائل والأساليب المختلفة للعنف المعنوي أولاً ثم المادي، بما يعني أن حدة التطرف الفكري تمهد وتؤسس للتطرف العملي، وحدة التطرف العملي تمهد وتؤسس لعنف المتطرف معنويا وماديا معا، تأسيسا على واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

- اقتناع المتطرف (فردا أو مجتمعا) بضرورة التطرف والعنف لنقص أو انعدام السبل الوسطية والمعتدلة الكفيلة بتطبيق أفكارهم وتحقيق أهدافهم الفردية أو المجتمعية.

- اقتناع المتطرف (فردا أو مجتمعا) بضرورة التطرف والعنف لنقص أو انعدام السبل الوسطية والمعتدلة الكفيلة بحماية أفكاره والدفاع عنها وعنه.

- اقتناع المتطرف (فردا أو مجتمعا) بضرورة التطرف والعنف للانتقام مما يقع عليه من التطرف أو أذاه.

ولا يكون التطرف دائما وبالضرورة فعلا ابتدائيا، بل يمكن أن يكون أيضاً فعلا مستحدثا ولاحقا عندما يكون رد فعل بلا سابق قصد ولا تصميم على فعل تطرف ابتدائي، إذ ليس كل متطرف بالضرورة متطرفا أصلا وبالتأسيس. فقد

يكون المتطرف اليوم معتدلا بالأمس، بل وحتى متسامحا، ولكن تعرضه لتطرف مادي أو معنوي، قولي أو عملي، من الآخرين، يمكن أن يدفعه للتطرف دفعا ودون أن يكون راغبا في ذلك ولا مقتنعا به أصلا وبالتأسيس. واقتناع المتطرف بدواعي تطرفه وتعصبه فكريا وعمليا، ومن ثم دواعي تعبيره عن هذا التطرف بأساليب ووسائل عنيفة، لا يعني بأي حال من الأحوال أنها دواع أو وسائل وأساليب موضوعية وصحيحة دائما وبالضرورة، لأن المتطرف، ينتهي إليها عادة بناء على فهمه وتفسيره الذاتيين لمحيطه وتفاعلاته، وهما فهم وتفسير تقدم القول إنهما إما أن يكونا فعلا حين يتأثران بما يقترن بالتطرف الذاتي من الجهل والتعصب والانغلاق وما ينتج عن ذلك كله من الاستعداد للعنف، أو أن يكونا رد فعل حين يتأثران بأفعال الآخرين المتطرفة والعنيفة بما يدفع بالمعتدل إلى التطرف دفعا، أو يدفع بالمتطرف للمزيد من التطرف بما يوصله إلى التعصب ومن ثم العنف في الرد عليها، ويتفاقم ذلك أيضاً حين تفتقر البيئة التفاعلية للمتطرف إلى الوسائل والأساليب السلمية للتعبير والعمل.

ومن طبيعة التطرف أن يقوم على اقتناع صاحبه بالصواب الكامل للأفكار التي يؤمن بها، وخطأ وزيف وخداع ما سواها، إن لم يكن ضلالها وكفرها، ولأن المتطرف يعدّ سماع الزيف والضلال، أو حتى السماح بأن يكون له صوت يُسمع، مساومات وتسْويات على حساب الحقائق والإيمان، فقد يبلغ به تطرفه حدود الاعتقاد بأن الآخر المختلف لا يستحق حتى أن يوجد، لأنه ليس مجرد خارج عن تلك الحقائق ومخالف لذلك الإيمان، بل ولأنه شر وخطر عليهما أيضاً، ولا بد من إزالته اتقاء لشره وخطره. لذلك، يغلب على المتطرف رفضه تعدد المشارب والألوان، لأنه لا يعترف بغير المشرب الواحد، واللون الواحد، وحيث إن لا أحد يدين نفسه أو يحكم عليها بكدر المشرب أو سوء اللون، إلا ما ندر وجوده من الناس، فسيكون مشرب المتطرف هو المشرب الوحيد الصافي والطاهر، ويكون لون المتطرف هو اللون الوحيد الناصع الساطع، ليكون هو وحده الطاهر المتطهر، وغيره الفاسق المدنس الذي إن لم يطهُر ويتطهّر مثله، فلن يكون جديرا بحقوقه في الاعتقاد والتعبير، بل وغير جدير أيضاً بإنسانيته بل وحتى بحياته التي على المتطرف أن يخلصه منها، أملا في أن يكون عذاب الفاسق وموته القاسي في الدنيا سبيلا لغفران ذنوبه والعفو عنه في الآخرة، ألم

يكن واجب المؤمنين من أعضاء محاكم التفتيش الدينية في أوربا أن يحاكموا الكفار من اليهود والمسلمين وحتى المسيحيين من غير الكاثوليك، ويعذبوهم ويقتلوهم حيثما ثقفوهم، ألم يكن واجب الثوريين التقدميين أمثال روبسبيير أن يقتلوا الرجعيين أمثال الملك والنبلاء، ألم يصبح القتل على الهوية العرقية والدينية والمذهبية سمة التطرف السائد في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين.

ويمكن تأسيسا على ما تقدم القول:

- إن التطرف نقيض الاعتدال ورديف للتشدد والغلو والمبالغة التي تتراوح بين حدي الإفراط (التشدد) والتفريط (التساهل)، وكلا الحدين مذموم، لأن الأصل فيهما هو التطرف، والتطرف مذموم.

- إن التطرف نقيض العلم ورديف الجهل الذي يتراوح بين حدي الإفراط (التشدد) والتفريط (التساهل)، وكلا الحدين مذموم، لأن الأصل فيهما هو التطرف، والتطرف مذموم.

- إن التطرف ذو دلالة عامة على أشكال المبالغة في التشدد أو التساهل كلها، فليس المتطرف من تجاوز حد التوسط والاعتدال في تشدده في التفكير والسلوك فحسب، بل هو أيضاً من تجاوز حد التوسط والاعتدال في تساهله في التفكير والسلوك، وإن كان الغالب على التطرف استخدامه لوصف المبالغة في التشدد (الإفراط) دون المبالغة في التساهل (التفريط).

- إن التطرف قرين الجهل، والجهل قرين التعصب، والتعصب قرين الانغلاق على الذات والاكتفاء بها عن غيرها، وينتهي ذلك كله بالمتطرف لرفض الآخر المختلف عنه، والامتناع عن الحوار معه أو التعايش معه ومع أفكاره، بل وحتى الحكم على مخالفيه بالانحراف اجتماعيا، وتخوينهم سياسيا، وتكفيرهم دينياً، بما ينتهي غالبا بإباحة دمائهم.

- إن التطرف باقترانه بالجهل والتعصب والانغلاق على الذات، لا بد أن ينتهي إلى العنف، وهو ما لا يختص بفرد أو جماعة دون غيرهما، ولا بزمن ومجتمع دون سواهما، ولا بفكرة أو عقيدة دون ما عداهما، فالمتطرفون

العنيفون أو المسالمون، ينتمون لمختلف أنواع الأفراد والجماعات، وموجودون في الأزمنة والمجتمعات كلها، ويؤمنون بشتى أنواع الأفكار والمعتقدات.

- إن التطرف متعدد الأبعاد فكريا وعمليا، ومتنوع الأشكال سياسيا وثقافيا واجتماعيا، ومختلف الموضوعات عرقيا ودينيا ومذهبيا. فقد ساد المجتمعات الإنسانية كلها شرقا وغربا في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين التطرف العرقي والديني والمذهبي، مثلما سادها في عقدي الستينيات السبعينيات من القرن العشرين، التطرف السياسي القومي واليساري الذي استهدف أصحابه بعضهما حيثما وصلا إلى السلطة آنذاك، بقدر ما استهدف كلاهما أصحاب التوجهات الدينية، وعرّضوهم لمصادرة الحريات والاعتقال والقمع، وحتى التصفية الجسدية في بعض الأحيان بحجج تراوحت بين الرجعية والتآمر على نظم الحكم، وتهديد الأمن الوطني، والاتهام بالعمالة للخارج. ولا يوازي ويقابل تطرف الجماعات العرقية والدينية والمذهبية اليوم ضد مجتمعاتها وأنظمتها الحاكمة، إلا تطرف هذه المجتمعات والأنظمة ضد تلك الجماعات، وكل جانب منهم يصف نفسه بالاعتدال، ويصف معارضه بالتطرف في تبادل مستمر ومتصاعد لهذا النوع من الاتهامات.

- إن التطرف يعاني من إساءة وقصدية استخداماته على المستوى الاصطلاحي، وفقا لأهداف مستخدميه ومصالحهم ومواقفهم من الحالة الواحدة سلبا وإيجابا، تأثرا منهم باختلاف السياقات التاريخية والاعتقادات السائدة والمصالح المسيطرة من وقت لآخر بما ينتهي برؤيتهم للحالة الواحدة وروايتهم لها بصور مختلفة. ويظهر ذلك جليا في استخدام مصطلحات التطرف والمتطرف لتصف مرة "القتال والمقاتل من أجل العدالة والحرية والمساواة"، واستخدامها مرة أخرى لتصف "القتال والمقاتل ضد العدالة والحرية والمساواة"، بل واستخدامهما من طرف واحد لوصف حالة واحدة، تبدو له مرة حالة "القتال والمقاتل من أجل العدالة والحرية والمساواة"، وتبدو له مرة أخرى حالة "القتال والمقاتل ضد العدالة والحرية والمساواة".

- إن التطرف وعلى الرغم من عموم التحذير منه والنهي عنه، ليس

محمودا بذاته ولا مذموما بذاته، بل هو رهن في الحالتين بالأسباب والأهداف التي تكمن وراء استخدامه في كل حالة من جهة، ووجهة نظر وموقف من يستخدمه لوصف فكر وسلوك الآخرين بقصد المدح أم الذم من جهة ثانية. وكان السيناتور (باري غولدوتر) الذي خسر أمام (ليندون جونسون) في الترشيح للرئاسة الأمريكية عام 1964، قد قال في مؤتمر الحزب الجمهوري في العام نفسه: "إن التطرّف في الدفاع عن الحريّة ليس رذيلة، والاعتدال في مسعى العدالة ليس فضيلة"، ليعكس بذلك، الطبيعة الذاتية والنسبية للموقف من التطرف ونقيضه الاعتدال واستخداماتهما، ويعبّر عن وجهة نظر لا ترى في التطرف رذيلة ولا في الاعتدال فضيلة في حد ذاتهما، بقدر ما تربط رذيلتهما أو فضيلتهما بالقضايا التي يدوران حولها، والأهداف التي يسعيان إلى تحقيقها.

ثانياً: في هندسة التطرف..

إن المطابقة بين جملة ما سبق وتقدم قوله حول الهندسة الاجتماعية-السياسية بوصفها صناعة للإنسان والمواطن وفق أنموذج مصمم ومخطط سلفا، وما قيل هنا عن التطرف، يمكن أن تنتهي بنا إلى القول:

- إن التطرف ليس من السمات الإنسانية الطبيعية التي تنتقل من الأجيال السابقة إلى اللاحقة بالوراثة البيولوجية، ولكنه سمة اجتماعية مكتسبة تنتقل بين الأجيال بالوراثة الثقافية.

- إن التطرف كسمة اجتماعية مكتسبة بالوراثة الثقافية، إحدى نتائج هندسة الإنسان للإنسان فردا ومجتمعا، إنسانا ومواطنا، فالإنسان لا يولد متطرفا ولا حتى معتدلا، بل يولد لديه استعدادات أولية للتطرف أو الاعتدال، حالهما في ذلك حال الاستعدادات الإنسانية الأولية كلها التي تعمل هندسة الإنسان للإنسان لاحقا على تنميتها وتطويرها وترسيخها، أو إضعافها والقضاء عليها واقتلاعها، تبعا لطبيعة تلك الهندسة ومقاصد وأهداف القائمين عليها ومحتواها الثقافي.

- إن التطرف بوصفه هندسة اجتماعية، قد يأتي ابتداء مع الهندسة الاجتماعية للإنسان منذ مولده بتربيته وتنشئته على التطرف، أو قد يأتي لاحقا مع تطرف يمارسه الإنسان على الإنسان بعد نشأته وتكوينه، ويدفعه بسببه دفعا

للتطرف، سواء فكريا أو فكريا وسلوكيا، بعد أن لم يكن متطرفا من قبل، أو يدفعه لأن يكون متعصبا وحتى عنيفا إذا كان متطرفا فحسب من قبل.

- إن التطرف هندسة اجتماعية جملة وتفصيلا، لأنه نتيجة هندسة إنسان لإنسان آخر على التطرف ابتداء أو انتهاء، ولأن الإنسان يمارس تطرفه على الإنسان، بأدوات صنعها له إنسان، وزوده بها إنسان، وعلمه استخدامها إنسان، فالتطرف صناعة إنسانية في نشأته وتطبيقه ومادته ووسائله وأساليبه وأهدافه ونتائجه.

- إن التطرف هندسة اجتماعية جملة وتفصيلا، لأن ما يحصيه أحد الباحثين من أبعاد التطرف، السياسية-الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية، كلها أبعاد إنسانية اجتماعية أولاً وأخيرا (البشير. في: زين العابدين. 2009. ص ص71-73).

- إن التطرف هندسة اجتماعية جملة وتفصيلا، لأن الوقاية منه قبل ظهوره، والتصدي له عند ظهوره، وعلاج نتائجه بعد ظهوره، هندسة اجتماعية أيضاً، فالإنسان هو من يخطط ويمول وينفذ، أو يعطّل، نشاطات وقاية الإنسان من التطرف أو تصديه له أو علاجه منه على مستوى البرامج والأهداف والوسائل والأساليب.

- إن التطرف هندسة اجتماعية جملة وتفصيلا، لأن نجاح نشاطات الوقاية منه والتصدي له وعلاجه، مرتهن بثلاثة شروط اجتماعية:

- شرط صواب التشخيص الإنساني لطبيعة التطرف وأصله وأسبابه.

- شرط صواب الاختيار الإنساني للوسائل والأساليب المناسبة للوقاية من التطرف أو التصدي له أو علاجه في ضوء نتائج التشخيص الصائب لطبيعته وأصله وأسبابه.

- شرط صدق نية الناس القائمين على الوقاية من التطرف أو التصدي له أو علاجه، بعد صواب تشخيصه وصواب اختيار الوسائل والأساليب المناسبة لذلك كله، وجدية مسعاهم في هذا الخصوص.

- إن التطرف هندسة اجتماعية ذات بعدين زمنيين اجتماعيين:

- البعد الزمني المبكر والسابق بمبادرة مؤسسات الهندسة الاجتماعية إلى هندسة الأجيال الإنسانية، وخصوصا الجديدة منها، وفق أنموذج مصمم ومخطط سلفا، يزودها بخصائص وطبائع وخصال معتدلة متوسطة، تتقبل الاختلاف والتعايش مع الآخر المختلف فكرة وموضوعا، والتفاعل معه سلميا وايجابيا.

- البعد الزمني المتأخر واللاحق بمعالجة مؤسسات الهندسة الاجتماعية للأسباب التي جعلت إنسانا يصنع إنسانا آخر صناعة متطرفة، أو يمارس نشاطات تدفع إنسانا آخر إلى التطرف وتجبره عليه، بعد أن لم يكن التطرف بالأصل من سماته ولا طبائعه التي تربى ونشأ عليها واكتسبها.

- إن التطرف هندسة اجتماعية، ينطبق ما قيل ويقال عنها وبالشكل والقدر ذاتهما على الصفات الإنسانية كلها كنتائج لهندسات اجتماعية أخرى فرعية متعددة ومتنوعة، بما في ذلك نقائض التطرف مثل الاعتدال والوسطية، مثلما ينطبق أيضاً على التعصب ونقيضه التسامح، والانغلاق ونقيضه الانفتاح..الخ

- إن التطرف هندسة اجتماعية، مثلما أن الاعتدال والوسطية، والتسامح والانفتاح، هندسات اجتماعية أيضاً، والهندسة الاجتماعية، أيا كان موضوعها وهدفها، لا تتماثل في طبيعتها مع الطبيعة النمطية الميكانيكية للصناعة السلعية، فالإنسان الصانع والمصنوع في الهندسة الاجتماعية، كائنات حية ومتحركة ومتغيرة، بما يجعل صناعة الإنسان للإنسان بالهندسة الاجتماعية، صناعة حية ومتحركة ومتغيرة في مقدماتها ونتائجها جملة وتفصيلا.

الخاتمة

لقد حكمت الطبيعة البيولوجية للإنسان وتحكمت بشكل أولي وأساس في حاجته للهندسة الاجتماعية-السياسية لصناعة خصائصه الإنسانية الفردية والمجتمعية، حيث تسببت هذه الطبيعة في جعل إرثه البيولوجي الوحيد بالولادة، أرثا مزدوجا يجتمع فيه الشكل الجسماني القاصر، ولكن القابل للنمو والتطور وحتى التغير، بالقدرات العقلية والجسدية الكامنة، ولكن القادرة أيضاً على النمو والتطور وحتى التغير، ليؤهله اجتماع وتفاعل هذين الإرثين البيولوجيين ونموهما وتطورهما وتغيرهما في النهاية لاكتساب خصائصه الإنسانية الأخرى كلها بفضل ومساعدة عملية صناعة الإنسان للإنسان التي تزوده بالمكونات الثقافية (الأفكار والقيم والسلوكيات) اللازمة لتمتعه بمزايا موروثاته الجسدية والعقلية واستخدامها في عيش حياته الإنسانية-الاجتماعية، وهي الصناعة التي كانت تعرف قديما وحتى وقت قريب في بعدها الاجتماعي العام باسم التربية وفي بعدها السياسي الخاص باسم التربية السياسية، وعُرفت منذ بدايات القرن العشرين وحتى اليوم بالتنشئة الاجتماعية والتنشئة السياسية، ويبدو أنها تتجه مستقبلا لأن تُعرف بالهندسة الاجتماعية والهندسة السياسية. وتترتب على الطبيعة المميزة للإنسان ككائن مفكر، نتيجة تجعل كل شأن من شؤون الحياة الإنسانية، بما في ذلك (الهندسة الاجتماعية) بما تتضمنه من معاني وضع وتنفيذ أهداف وتصاميم وخطط صناعة الخصائص الإنسانية الفردية والاجتماعية المرغوبة، وتوفير الوسائل والأساليب والموارد اللازمة لذلك، شأنا فكريا أولاً وأخيرا، لتغدو الهندسة الاجتماعية صناعة للأفكار والقيم التي تصنع وتحكم مواقف الإنسان وتوجهاته التي تصنع وتحكم في النهاية سلوكياته أيضاً، بما يجعل من

الأفكار المحرك الأساس للحياة الإنسانية التي تفقد إنسانيتها عندما تغيب عنها هذه الأفكار، طالما أن السمة الأساسية المميزة للإنسان أنه كائن مفكر. وانتهت ضرورة الصناعة الاجتماعية للإنسان بالهندسة الاجتماعية-السياسية، لصناعة طبيعته الإنسانية الاجتماعية العاقلة وطبيعته الفكرية والقيمية والسلوكية، بقدر واحد وفي آن واحد، انتهت إلى جعل هذه الصناعة هدفا ونشاطا اجتماعيين أساسيين وعامين وشاملين ودائمين، ولكنهما هدف ونشاط اكتسبا أيضاً وباكرا طابع الضرورة السياسية التي تجلت في صورتين:

- صورة تعكس حاجة السلطة الحاكمة لإقناع مجتمعها بشرعيتها لضمان قبوله بها طوعيا، لأن الطاعة الطوعية أكثر استقرارا واستمرارا، وأشد رسوخا وثباتا، وأقل كلفة ماديا ومعنويا من الطاعة القسرية.

- صورة تعكس حاجة معارضي السلطة الحاكمة لإقناع مجتمعهم بعدم شرعية هذه السلطة وضمان رفضه لها، مما جعل هذه الصناعة هدفا ونشاطا سياسيين أساسيين وعامين وشاملين ودائمين.

وتسببت عوامل أساسية ثلاث في جعل الهندسة الاجتماعية-السياسية، في الحقبتين الزمنيتين الحديثة والمعاصرة، أكثر ضرورة وأشد لزوما اجتماعيا وسياسيا:

- **العامل الأول**: عامل تحول الأنظمة الاجتماعية-الاقتصادية الغربية الحديثة إلى النظام الرأسمالي مما تطلب صناعة مجتمعاتها فكريا وقيميا وسلوكيا بما يلبي احتياجاتها المتعلقة بعمليات الإنتاج والتوزيع والاستهلاك، فضلا عن عمليات توسعها وحماية مصالحها خارج حدودها، لتتحكم هذه الأنظمة بصنع نماذجها الإنسانية الفردية والمجتمعية، وتحديد طبيعتها الفكرية التي تحدد خياراتها وقراراتها وسلوكياتها العملية، بما يؤهلها للتحكم بإرادة هذه النماذج وتوجيهها الوجهة التي تريدها.

- **العامل الثاني**: عامل تحول الأنظمة الاجتماعية-السياسية الغربية الحديثة إلى النظام الليبرالي الديمقراطي مما تطلب صناعة مجتمعاتها فكريا وقيميا وسلوكيا بما يلبي احتياجاتها المتعلقة بالشرعية والسلطة الاجتماعيتين الشعبيتين،

لتتحكم هذه الأنظمة بصنع نماذجها الإنسانية الفردية والمجتمعية، وتحديد طبيعتها الفكرية التي تحدد خياراتها وقراراتها وسلوكياتها العملية، بما يؤهلها للتحكم بإرادة هذه النماذج وتوجيهها الوجهة التي تريدها.

- **العامل الثالث**: عامل انقسام الأنظمة الاجتماعية-السياسية الغربية المعاصرة إلى معسكرات أيديولوجية متصارعة، مما تطلب منها صناعة مجتمعاتها فكريا وقيميا وسلوكيا بما يلبي احتياجاتها لضمان وحدة مجتمعاتها وقوتها في مواجهة المعسكرات الأخرى، لتتحكم هذه الأنظمة بصنع نماذجها الإنسانية الفردية والمجتمعية، وتحديد طبيعتها الفكرية التي تحدد خياراتها وقراراتها وسلوكياتها العملية، بما يؤهلها للتحكم بإرادة هذه النماذج وتوجيهها الوجهة التي تريدها.

وبحكم ذلك، فقد غدت المؤسسات الاجتماعية كلها، مهتمة اليوم اهتماما واسعا وعميقا بالهندسة الاجتماعية-السياسية، ليس فقط لتصنع كل واحدة منها مادتها البشرية المؤهلة لتلبية احتياجاتها وضمان مصالحها وتحقيق أهدافها، بل ولتعيق أو حتى تمنع منافساتها من صناعة مادة بشرية مماثلة، أو على الأقل تجعل تلك المادة اقل عددا وأدنى كفاءة، بما يضعف موقفها التنافسي أمام المادة البشرية التي سبقتها المؤسسات الأخرى إلى صناعتها. وكانت المؤسسات السياسية داخل السلطة وخارجها، وداخلها أولاً وقبل خارجها، الأكثر اهتماما بهذه الهندسة ونتائجها، والأقدر على توفير مواردها والسيطرة عليها وتوجيهها الوجهة التي تخدمها وتصب في مصلحتها، دون أن يعني ذلك أنها الوجهة التي تخدم تلك المادة البشرية بالضرورة، أو تصب في مصلحتها حتما. وإذا كان (جون ديوي) قد قال بالارتباط الحتمي والوثيق بين الهندسة الاجتماعية والسياسة، بحيث "تصبح التربية والسياسة شيئا واحدا، لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ ويصير بحق المعنى الذي تدعيه لنفسها الآن وهو إدارة شؤون المجتمع إدارة حصيفة"، فإن ما تقوله الأنظمة السياسية الغربية ذات الخصائص الدستورية الليبرالية الديمقراطية عن التزام صناعة الإنسان للإنسان والمجتمع فيها بتلك الخصائص وحرصا عليها، بات عرضة للكثير من النقد الذي قام ابتداء على علة شكلانية هذه الخصائص وعدم صدقيتها خصوصا حين تكون نتائجها

على غير ما تريد هذه الأنظمة ولا تشتهي حتى بات شائعا القول إن دستورية وليبرالية وديمقراطية الهندسة الاجتماعية-السياسية في الغرب تلخصها مقولة: (أنت حر في قول ما تريد، ولكن بشرط أن تقول ما أريد)، ليضيف هذا النقد لعلله لاحقا علة أخرى لخصتها (حنة آرنت) في أن ما تتسم به صناعة الإنسان في الغرب من سمات القصدية والغائية والوصاية على مادتها البشرية، تجعلها صناعة ذات طبيعة تلقينية، وتضعها في خدمة مصالح السياسة، لتنتهي إلى جعلها صناعة مضادة للسياسة التي تفترض آرنت أنها تقوم في جوهرها على الإقناع لا على الإرغام ولا التلقين. وعلى الرغم من اختلاف ديوي وآرنت في المقدمات والنتائج، فيبدو أن الأمر قد انتهى بهما إلى الاتفاق على أن الهندسة الاجتماعية الصانعة للإنسان، يجب أن تكون وسيلة من وسائل التأسيس لتعلم الديمقراطية وممارستها، لكنها لن تكون كذلك إلا إذا كانت صناعة إنسانية ديمقراطية أولاً وابتداء، هذا قولهما وهما اللذان كتبا ما كتباه عن صناعة الإنسان للإنسان في بلدان ليبرالية ديمقراطية، فكيف بمن يكتب عن هذه الصناعة في غير هذه البلدان؟؟؟

لقد بَيَّنَ تاريخ المجتمعات الغربية الحديثة الذي كتبه (ميشيل فوكو) تحت مسمى (جينالوجيا الحقيقة)، أن الحداثة الغربية قامت في جانب أساس منها على مبدأ إخضاع الإنسان ومراقبته، بالتحكم فيه عقليا ونفسيا واقتصاديا وسياسيا. وانصبت جهود تطبيق هذا المبدأ وبشكل أساس على فهم طريقة تكوين وعمل العقل والجسد الإنسانيين، بما استدعى قيام علوم تهدف إلى معرفة كل شيء عن الإنسان وصفاته وقدراته، لتمكين السلطة وآلياتها من اختراقه بقصد استخدامه والتحكم به حتى غدا الضبط والتحكم على حد ما ذهب إليه فوكو السمات الغالبة على هذه المجتمعات. ولعل أبرز ما ميز استخدام المجتمعات والأنظمة السياسية الغربية لوسائل وأساليب وبرامج الضبط والتحكم هذه، أنها حاولت جاهدة ومنذ البداية، عدم إخضاع الإنسان لقوة مادية قاهرة ومباشرة، تُمارسها عليه من الخارج، أو تواجهه بها كما يتواجه محاربان في ساحة المعركة، بل حرصت على تشغيلها والاشتغال عليها داخليا ومن بعيد وبشكل غير مباشر، دون الحاجة للكشف عن آلياتها القامعة في وضح النهار؛ ومن ثم فقد باتت السلطة الحاكمة في هذه المجتمعات والأنظمة، تمارس وظائفها

بوصفها سلطة مستترة مع إمكانية ظهورها وتجليها في الحال وعند الضرورة، بحكم وجودها في كل مكان، وصلتها بكل شيء، ومعرفتها بكل شيء، وتأثيرها في كل شيء، عبر إعلان مسؤوليتها عن "المصلحة العامة"، واحتكارها سلطة تحديد هذه المصلحة والدفاع عنها، جاعلة منها بذلك موضوعا "سياسيا" بامتياز. وكانت الهندسة الاجتماعية ذات المضمون السياسي المحدود والبسيط ابتداء، ثم الواسع والمعقد لاحقا، خير ما أمكن لهذه المجتمعات والأنظمة والسلطات اكتشافه وتوظيفه وزيادة قدرته ورفع كفاءته من وسائل وأساليب ضبط الأفراد والجماعات والتحكم بها سلميا، عبر صناعتها وفق نماذج مصممة ومخططة سلفا، يجري إقناعها بأنها تخضع لسلطات شرعية مختارة منها، أوكلت إليها طوعيا وبإرادتها واختيارها مهام حماية أمن مواطنيها، ورعاية مصالحهم، وتحقيق أهدافهم، بما يجعلهم مستعدين لطاعتها وتأييد سياساتها وتنفيذ قراراتها، وإن حدث وعارضوها، فسيكون ذلك بأقل قدر من العنف وأكبر قدر من السلمية.

وتقدم المعالجة التي سبقت الإشارة إليها لموضوع الهندسة الوراثية من منظور المخاوف الأخلاقية المدنية والدينية من النتائج البيولوجية لتطبيقات هذه الهندسة، مسوغا قويا للقول بالحاجة أيضاً إلى معالجة أخرى من المنظور ذاته لرديف الهندسة الوراثية ونظيرها الاجتماعي (الهندسة الاجتماعية-السياسية) التي قد لا تنطوي على مخاوف ومخاطر بيولوجية مماثلة لا كما ولا نوعا، لكنها تنطوي بالتأكيد على قدر ملحوظ من المخاوف والمخاطر الاجتماعية-السياسية الناجمة عن التوسع والتحسن الهائلين والمتزايدين باستمرار في إمكانيات استخدام هذه الهندسة ومؤسساتها وقدراتها ووسائلها وأساليبها لصناعة الخصائص الاجتماعية والسياسية للإنسان والمواطن، الفرد والجماعة، ومن ثم استنساخها وتعديلها وإعادة تركيبها، وهي مخاوف ومخاطر تجد تعليلا كافيا لها في قابلية استخدام الهندسة الاجتماعية-السياسية في صناعة الخصائص الإنسانية لأهداف سلبية أو ايجابية، ملاحظين هنا ذاتية معايير السلبية والايجابية هذه ونسبية أحكامها، وتغير نتائجها بتغير موقع أصحابها من القضية التي يُخضعونها لهذه المعايير ويصدرون عليها تلك الأحكام.

المصادر

الكتب:

- الأعظمي، وليد. **أعيان الزمان وجيران النعمان في مقبرة الخيزران**. بغداد. مكتبة الرقيم. 2001.
- الإبراشي، محمد عطية. **جان جاك روسو: آراءه في التربية والتعليم**. القاهرة. دار إحياء الكتب العربية. 1951.
- ـــــ. **التربية في الإسلام**. سلسلة دراسات في الإسلام 2. يصدرها المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بوزارة الأوقاف. ب م. ب ت.
- إينجلتون، تيري. **فكرة الثقافة**. ترجمة: شوقي جلال. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. مكتبة الأسرة-سلسلة إنسانيات. 2012.
- ابن خلدون، عبدالرحمن. **المقدمة**. ط4. بيروت. دار إحياء التراث العربي. ب ت.
- ابن سينا. **القانون في الطب. ج1**. بيروت. دار صادر. ب ت.
- أحمد، سعد مرسي. **تطور الفكر التربوي**. القاهرة. عالم الكتب. 1966.
- أحمد، محاسن رضا. **التنشئة الثقافية والمعرفية لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية..الطفل والتلفزيون**. ط1. الكويت. جمعية المعلمين الكويتية. 1978.
- أحمد، هالة أبو الفتوح. **فلسفة الأخلاق والسياسة..المدينة الفاضلة عند كونفوشيوس**. القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. 2000.
- إخوان الصفا. **رسائل إخوان الصفا. ج1، ج3**. بيروت. دار بيروت ودار صادر. 1957.
- أرسطوطاليس. **السياسة**. نقله إلى العربية: أحمد لطفي السيد. القاهرة. مطبعة دار الكتب المصرية. 1947.
- آرنت، حنة. **بين الماضي والمستقبل..بحوث في الفكر السياسي**. ترجمة: عبدالرحمن بشناق. القاهرة. دار نهضة مصر. 1974.
- الأسود. صادق. **علم الاجتماع السياسي..أسسه وأبعاده**. بغداد. دار الحكمة للطباعة والنشر. جامعة بغداد. 1991.
- إسماعيل، محمود حسن. **التنشئة السياسية: دراسة في دور أخبار التليفزيون**. ط1. القاهرة. دار النشر للجامعات. 1997.

- أطلس، محمد سعد. **التربية والتعليم في الإسلام**. ط1. بيروت. دار العلم للملايين. 1957.
- أفلاطون. **الجمهورية**. ترجمة ودراسة: فؤاد زكريا. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1974.
- ــــ. **رجل الدولة**. نقله إلى العربية: أديب نصور. بيروت. دار بيروت-دار صادر. 1959.
- ــــ. **القوانين**. نقله إلى العربية: محمد حسن ظاظا. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1986.
- ألموند وبويل ومندت، جبرائيل وبنجام وروبرت. **السياسة المقارنة..إطار نظري**. ترجمة: محمد زاهي بشير المغيربي. ط1. بنغازي. جامعة قاريونس. 1996.
- أمين، مصطفى. **تاريخ التربية**. ط2. مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر. 1926.
- إليوت، ت. س. **ملاحظات نحو تعريف الثقافة**. ترجمة: شكري محمد عياد. القاهرة. وزارة الثقافة والإرشاد القومي. المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر. ب ت.
- بادي، برتران. **الدولة المستوردة..غربنة النصاب السياسي**. ترجمة: شوقي الدويهي. ط1. بيروت. دار الفارابي. 2006.
- بادي وبيرنباوم، برتران وبيار. **سوسيولوجيا الدولة**. ترجمة: جوزيف عبدالله وجورج أبي صالح. ط1. بيروت. مركز الإنماء القومي. 1987.
- بارساميان وتشومسكي، ديفيد ونعوم. **الدعاية والرأي العام..أحاديث مع نعوم تشومسكي**. تعريب: إبراهيم يحيى الشهابي. ط1. الرياض. مكتبة العبيكان. 2004.
- بانبيله، حسين عبدالله. **ابن خلدون وتراثه التربوي**. ط1. بيروت. دار الكتاب العربي. 1984.
- بدر، أحمد. **الرأي العام: طبيعته وتكوينه وقياسه ودوره في السياسة العامة**. مكتبة غريب. القاهرة. 1977.
- بدوي، **عبدالرحمن. فلسفة الدين والتربية عند كنت**. ط1. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. 1980.
- برنتون، كرين. **تشكيل العقل الحديث**. ترجمة: شوقي جلال. سلسلة عالم المعرفة-العدد82. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1984.
- برنيري، ماريا لويزا. **المدينة الفاضلة عبر التاريخ**. ترجمة: عطيات أبو السعود. سلسلة عالم المعرفة-العدد225. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1997.
- برو، فيليب. **علم الاجتماع السياسي**. ترجمة: محمد عرب صاصيلا. ط1. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. 1998.
- البريدي، عبدالله. **أسرار الهندسة الاجتماعية**. ط1. الرياض. منشورات كتاب العربية 11. 2011.
- بريلو وليسكييه، مارسيل وجورج. **تاريخ الأفكار السياسية**. بيروت. الأهلية للنشر والتوزيع. 1993.
- البعلبكي، منير ورمزي منير. **المورد الحديث 2009: قاموس إنكليزي-عربي**. ط1. بيروت. دار العلم للملايين. 2009.
- البقصمي، ناهدة. **الهندسة الوراثية والأخلاق**. سلسلة عالم المعرفة-العدد174. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1993.

- بوبر، كارل. **المجتمع المفتوح وأعداؤه. ج1.** ترجمة: السيد نفادي. ط1. بيروت. التنوير للطباعة والنشر والتوزيع. 2014.
- ـــــ. **المجتمع المفتوح وأعداؤه. ج2.** ترجمة: حسام نايل. ط1. بيروت. التنوير للطباعة والنشر والتوزيع. 2015.
- بوتومور، توم. **مدرسة فرانكفورت.** ترجمة: سعد هجرس. ط2. دار أويا. طرابلس-ليبيا. 2004.
- بيرك. جيمس. **عندما تغير العالم.** ترجمة: ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة-العدد185. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1994.
- البيضاوي، ناصر الدين أبي سعيد عبدالله بن عمر بن محمد الشيرازي. **أنوار التنزيل وأسباب التأويل.** ج1. القاهرة. مكتبة الجمهورية المصرية. ب ت.
- بيكر، كارل. **المدينة الفاضلة عند فلاسفة القرن الثامن عشر.** ترجمة وتقديم: محمد شفيق غبريال. ط1.القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية. 1958.
- تايلور، جون ج. **عقول المستقبل.** ترجمة: لطفي فهيم. سلسلة عالم المعرفة-العدد92. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1985.
- تايلور. فيليب. **قصف العقول..الدعاية للحرب منذ العالم القديم حتى العصر النووي.** ترجمة: سامي خشبة. سلسلة عالم المعرفة-العدد256. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 2000.
- تشومسكي، نعوم. **ردع الديمقراطية.** ترجمة: فاضل جتكر. ط1. نيقوسيا. مؤسسة عيبال للدراسات والنشر. 1992.
- تشومسكي، ناعوم. **إرهاب القراصنة وإرهاب الأباطرة قديما وحديثا.** تعريب: أحمد عبد الوهاب. ط1. القاهرة. مكتبة الشروق الدولية. 2005.
- التل وشعراوي، وائل عبد الرحمن وأحمد محمد. **أصول التربية التاريخية.** ط2. عمان-الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع. 2007.
- جاكوبي، راسل. **نهاية اليوتوبيا.** ترجمة: فاروق عبدالقادر. سلسلة عالم المعرفة-العدد269. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 2001.
- الجيار، سيد إبراهيم. **دراسات في تاريخ الفكر التربوي.** ط1. القاهرة. مكتبة غريب. 1977.
- حاطوم، نورالدين. **تاريخ الحركات القومية،** ج1. ط1. دمشق. دار الفكر. 1979.
- خضر، فخري رشيد. **تطور الفكر التربوي.** أبو ظبي-العين. مكتبة المكتبة. 2000-2001.
- خوري، رئيف. **الفكر العربي الحديث: أثر الثورة الفرنسية في توجيهه السياسي والاجتماعي.** ط1. بيروت. دار المكشوف. 1943.
- داوسن وبرويت، ريتشارد وكارن داوسن وكينيث. **التنشئة السياسية..دراسة تحليلية.** ترجمة: مصطفى عبدالله خشيم ومحمد زاهي بشير المغيربي. ط2. بنغازي. جامعة قاريونس. 1998.
- دخل الله، أيوب. **التربية الإسلامية عند الإمام الغزالي.** ط1. صيدا-بيروت. المكتبة العصرية. 1996.

- دو توكفيل، اليكسي. **عن الديمقراطية في أميركا. 2ج**. ترجمة: بسام حجار. ط1. بغداد-بيروت. معهد الدراسات الإستراتيجية. 2007.
- دوللو، لويس. **الثقافة الفردية وثقافة الجمهور**. ترجمة: عادل العوا. ط2. بيروت. منشورات عويدات. 1982.
- الدويبي، عبد السلام بشير. **علم النفس الاجتماعي**. طرابلس- الجماهيرية العربية الليبية. منشورات الجامعة المفتوحة.
- ديكارت، رينيه. **مقال عن المنهج**. ترجمة: محمود محمد الخضيري. ط2. القاهرة. دار الكاتب العربي للطباعة والنشر. 1968.
- ديوي، جون. **التربية في العصر الحديث**. ترجمة: عبدالعزيز عبدالمجيد ومحمد حسين المخزنجي. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. 1949. ج1.
ـــــ A. **الديمقراطية والتربية**. ترجمة: نظمي لوقا. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية. 1978.
ـــــ B. **المدرسة والمجتمع**. ترجمة: احمد حسن الرحيم. ط2. بيروت. دار مكتبة الحياة. 1978.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. **مختار الصحاح**. ط6. دمشق. مطبعة الملاح.
- راسل، برتراند. **السلطة والفرد**. نقله إلى العربية: شاهر الحمود. ط1. بيروت. دار الطليعة للطباعة والنشر. 1961.
- ـــــ. **أسس لإعادة البناء الاجتماعي**. ترجمة: إبراهيم يوسف النجار. ط1. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1987.
- ـــــ A. **في التربية**. ترجمة: سمير عبده. بيروت. دار مكتبة الحياة. ب ت.
- ـــــ B. **التربية والنظام الاجتماعي**. ترجمة: سمير عبده. ط2. دار مكتبة الحياة. ب ت.
- ـــــ. **أثر العلم في المجتمع**. ترجمة: صباح صدّيق الدملوجي. ط1. بيروت. المنظمة العربية للترجمة. 2008.
- ربول، أوليفييه. **فلسفة التربية**. ترجمة: جهاد نعمان. ط3. بيروت. منشورات عويدات. 1986.
- رضا، محمد جواد. **أئمة الفكر التربوي الإسلامي..قراءة ثانية**. ط1. الكويت. ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع. 1989.
- روز، ستيفن وآخرون. **علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية**. ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي. سلسلة عالم المعرفة-العدد148. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1990.
- روسو، جان جاك. **العقد الاجتماعي أو مبادئ الحقوق السياسية**. ترجمة: عادل زعيتر. اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية (الأونسكو). دار المعارف بمصر. 1954.
- ـــــ. **إميل أو تربية الطفل من المهد إلى اللحد**. نقله إلى العربية: نظمي لوقا. القاهرة. الشركة العربية للطباعة والنشر. ب ت.
- روشيه، غي. **مدخل إلى علم الاجتماع العام: الفعل الاجتماعي**. تعريب: مصطفى دندشلي. ط1. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. 1983.
- رولز، جون. **نظرية في العدالة**. ترجمة: ليلى الطويل. دمشق. وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب. 2011.

- رويس، جوزايا. **فلسفة الولاء**. ترجمة: أحمد الأنصاري. ط1. القاهرة. المجلس الأعلى للثقافة. 2002.
- رويه، ريمون. **الممارسة الأيديولوجية**. ترجمة: عادل العوا. ط2. بيروت. منشورات عويدات. 1989.
- الزنتاني، عبدالحميد الصيد. **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**. ط2. ليبيا-تونس. الدار العربية للكتاب. 1993.
- زهران، حامد عبد السلام. **علم النفس الاجتماعي**. ط5. القاهرة. عالم الكتب. 1984.
- زيعور، علي. **الخطاب التربوي والفلسفي عند محمد عبده**. ط1. بيروت. دار الطليعة. 1988.
- زين العابدين، الطيب (محرر). **الإسلام والتطرف الديني**. ط1. مكتبة الشروق الدولية. القاهرة. 2009.
- الساعاتي، سامية حسن. **الثقافة والشخصية..بحث في علم الاجتماع الثقافي**. ط2. بيروت. دار النهضة العربية. 1983.
- السالم، فيصل. **أساسيات التنشئة السياسية الاجتماعية**. الكويت. جامعة الكويت.
- سباين، جورج ه. **تطور الفكر السياسي**. الكتاب الأول. ترجمة: حسن جلال العروسي. ط4. القاهرة. دار المعارف بمصر. 1971.
- سايمنتن. دين كيث. **العبقرية والإبداع والقيادة**. ترجمة: شاكر عبدالحميد. سلسلة عالم المعرفة-العدد176. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1993.
- سرحان، منير المرسي. **في اجتماعيات التربية**. ط3. بيروت. دار النهضة العربية. 1981.
- سعد، إسماعيل علي. **المجتمع والسياسة: دراسات في النظريات والمذاهب والنظم**. ط2. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية. 1995.
- سعيد ورشراش، أبوطالب محمد وأنيس عبد الخالق. **علم التربية العام..ميادينه وفروعه**. ط1. بيروت. دار النهضة العربية. 2001.
- سكينر، ب. ف. **تكنولوجيا السلوك الإنساني**. ط1. ترجمة: عبدالقادر يوسف. سلسلة عالم المعرفة-العدد32. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1980.
- سليمان، فتحية حسن. **التربية في المجتمعين اليوناني والروماني**. القاهرة. دار العلوم للطباعة. 1972.
- سمعان، وهيب إبراهيم. **الثقافة والتربية في العصور القديمة**. القاهرة. دار المعارف بمصر. 1961.
- ـــــ. **الثقافة والتربية في العصور الوسطى**. القاهرة. دار المعارف بمصر. 1961.
- شرابي، هشام. **مقدمة لدراسة المجتمع العربي**. ط1. بيروت. الأهلية للنشر والتوزيع. 1977.
- شفاليه، جان جاك. **المؤلفات السياسية الكبرى من ماكيافيل إلى أيامنا**. ترجمة: الياس مرقص. ط1. بيروت. دار الحقيقة. 1980.
- شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**. ط1. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية. 1960.
- شمس الدين، عبدالأمير (تحليل وتحقيق). **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**. ط1. بيروت. الشركة العالمية للكتاب. 1991.

- ـــــ. **الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد في منية المريد في آداب المفيد والمستفيد**. بيروت. الشركة العالمية للكتاب. ب ت.
- شومسكي، ناعوم. **الإرهاب الدولي: الأسطورة والواقع**. ترجمة: لبنى صبري. ط1. القاهرة. سينا للنشر. 1990.
- الشيباني، عمر التومي. **تطور النظريات والأفكار التربوية**. ط1. طرابلس-ليبيا. الدار العربية للكتاب. 1982.
- ـــــ. **مفهوم الإنسان في الفكر الإسلامي**. ط1. الجماهيرية العربية الليبية-مصراته. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان. 1987.
- ـــــ. **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**. ط1. ليبيا-تونس. الدار العربية للكتاب. 1987.
- شيحة، عبدالمجيد عبدالتواب. **تطور الفكر التربوي في العصور القديمة والوسطى**. عمّان. دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1-الإصدار الأول. 2006.
- شيللر، هربرت أ. **المتلاعبون بالعقول**. ترجمة: عبدالسلام رضوان. سلسلة عالم المعرفة-العدد243. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1999.
- صليبا، جميل. **القاموس الفلسفي**. ج2. دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة. بيروت. 1982.
- الطعان، عبدالرضا حسين. **مفهوم النخبة التكنوقراطية..دراسة في أحد أنماط رأس المال المعرفي**. ط1. الجزائر-بيروت. ابن النديم للنشر والتوزيع-دار الروافد الثقافية. 2015.
- الظاهر، أحمد جمال. **دراسات في الفلسفة السياسية**. ط1. أربد-الأردن. دار الكندي للنشر والتوزيع.
- عاقل، فاخر. **التربية قديمها وحديثها**. ط3. بيروت. دار العلم للملايين، 1981.
- عبدالله، ثناء فؤاد. **آليات التغيير الديمقراطي في الوطن العربي**. ط1. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية. 1997.
- عبدالدايم، عبدالله. **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**. ط1. بيروت. دار العلم للملايين. 1975.
- عبدالكافي، إسماعيل عبدالفتاح. **معجم مصطلحات حقوق الإنسان**. كتب عربية للنشر الالكتروني.
- عبده، عزيزة. **الإعلام السياسي والرأي العام: دراسة في ترتيب الأولويات**. ط1. القاهرة. دار الفجر للنشر والتوزيع. 2004.
- عبده، محمد. **الأعمال الكاملة**. حققها وقدم لها: محمد عمارة. ط1. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. 1972.
- عبود، عبدالغني. **الأيديولوجيا والتربية..مدخل لدراسة التربية المقارنة**. ط2. القاهرة. دار الفكر العربي. 1978.
- العروي، عبدالله. **مفهوم الدولة**. ط9. الدار البيضاء-بيروت. المركز الثقافي العربي. 2011.
- عزت، هبة رءوف. **المرأة والعمل السياسي**. ط1. الجزائر. دار المعرفة. 2001.
- العكره، أدونيس. **التربية على المواطنية..وشروطها في الدول المتجهة نحو الديمقراطية**. ط1. بيروت. دار الطليعة للطباعة والنشر. 2007.

- علي، سعيد إسماعيل. **الفكر التربوي العربي الحديث**. الكويت. سلسلة عالم المعرفة-العدد113. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1987.
- ـــــ. **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي**. القاهرة. دار الفكر العربي. 1991.
- ـــــ A. **فلسفات تربوية معاصرة**. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. سلسلة عالم المعرفة-العدد198. 1995.
- ـــــ B. **التربية في الحضارة اليونانية**. القاهرة. عالم الكتب. 1995.
- ـــــ. **التربية في الحضارة المصرية القديمة**. القاهرة. عالم الكتب. 1996.
- ـــــ. **التربية في حضارات الشرق القديم**. القاهرة. عالم الكتب. 1999.
- ـــــ. **الأصول السياسية للتربية**. القاهرة. عالم الكتب. ط2. 2003.
- عمار، حامد. **في بناء البشر..دراسات في التغير الحضاري والفكر التربوي**. ط2. بيروت. دار المعرفة. 1968.
- عمر، ماهر محمود. **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**. ط1. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية. 1988.
- الغزالي، أبو حامد. **إحياء علوم الدين**. إعداد ودراسة: إصلاح عبدالسلام الرفاعي. إشراف ومراجعة: عبدالصبور شاهين. ط1. القاهرة. مركز الأهرام للترجمة والنشر. 1988.
- غوشيه، مارسيل. **الدين في الديمقراطية**. ترجمة: شفيق محسن. ط1. بيروت. المنظمة العربية للترجمة. 2007.
- الفارابي. **السياسة المدنية**. حققه وقدم له وعلّق عليه: ألبير نصري نادر. ط1. بيروت. المطبعة الكاثوليكية. 1959.
- فارب، بيتر. **بنو الإنسان**. ترجمة: زهير الكرمي. سلسلة عالم المعرفة-العدد67. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1983.
- فرح، إلياس. **التربية والسياسة**. ط1. بيروت. دار الطليعة. 1975.
- فرح، محمد سعيد. **الطفولة والثقافة والمجتمع**. الإسكندرية. منشأة المعارف. 1993.
- فوج. أجنر. **الانتخاب الثقافي**. ترجمة: شوقي جلال. ط1. القاهرة. المجلس الأعلى للثقافة. 2005.
- فوكو، ميشيل. **المراقبة والمعاقبة..ولادة السجن**. ترجمة: علي مقلد. بيروت. مركز الإنماء القومي. 1990.
- ـــــ. **تاريخ الجنسانية 3ج**. ترجمة: هشام محمد. الدار البيضاء. أفريقيا الشرق. 2004.
- ـــــ. **تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي**. ترجمة: سعيد بنكراد. ط1. بيروت. المركز الثقافي العربي. 2006.
- ـــــ. **جينالوجيا الحقيقة**. ترجمة: أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي ط2. الدار البيضاء. دار توبقال للنشر. 2008.
- فياض ومراد، عامر حسن، وعلي عباس. **مدخل إلى الفكر السياسي القديم والوسيط**. بنغازي-ليبيا. جامعة قاريونس. 2004.

- فيبر، ماكس. **رجل العلم ورجل السياسة**. ترجمة: نادر ذكري. ط.1 بيروت. دار الحقيقة.1982 .
- فيخته، ي غ. **خطابات إلى الأمة الألمانية**. ترجمة وتحقيق: سامي الجندي. ط1. بيروت. دار الطليعة. 1979.
- قنطار، فايز. **الأمومة..نمو العلاقة بين الأم والطفل**. سلسلة عالم المعرفة-العدد166. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1992.
- كانط، أمانويل. **ثلاثة نصوص**. تعريب وتعليق: محمود بن جماعة. ط1. تونس. دار محمد علي للنشر. 2005.
- كتورة، جورج. **طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد**. ط1. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. 1987.
- كرانغ، مايك. **الجغرافيا الثقافية..أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية**. ترجمة: سعيد منتاق. سلسلة عالم المعرفة-العدد317. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 2005.
- كرون، ديفيد ماك. **علم اجتماع القومية**. ترجمة: سامي خشبة. ط1. القاهرة. المركز القومي للترجمة-المشروع القومي للترجمة ع 1118. 2007.
- كريب، إيان. **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**. ترجمة: محمد حسين غلوم. سلسلة عالم المعرفة-العدد244. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1999.
- كريل، ه. ج. **الفكر الصيني من كونفوشيوس إلى ماو تسي-تونج**. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر. 1971.
- كلاريدس، مايكل. **لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة..الثقافات البشرية: نشأتها وتنوعها**. ترجمة: شوقي جلال. سلسلة عالم المعرفة-العدد229. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1998.
- الكندي. **رسائل الكندي الفلسفية ج1**. دراسة وتحقيق: محمد عبد الهادي أبوريدة. القاهرة. مطبعة الاعتماد. 1950.
- الكواكبي، عبدالرحمن. **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي**. دراسة وتحقيق: محمد عمارة. ط1. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. 1975.
- كوبر، آدم. **الثقافة..التفسير الأنثروبولوجي**. ترجمة: تراجي فتحي. سلسلة عالم المعرفة-العدد349. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 2008.
- كوش، دنيس. **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**. ترجمة: منير السعيداني. ط1. بيروت. المنظمة العربية للترجمة. 2007.
- كولر. جون. **الفكر الشرقي القديم**. ترجمة: كامل يوسف حسين. سلسلة عالم المعرفة-العدد199. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1995.
- كيفلس وهود، دانييل وليروي (تحرير). **الشفرة الوراثية للإنسان**. ترجمة: احمد مستجير. سلسلة عالم المعرفة-العدد217. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1997.
- لاسكي، هارولد. **الدولة بين النظرية والتطبيق**. نقله إلى العربية: أحمد غنيم وكامل زهيري. ط2. بيروت. دار الطليعة. 1963.

- لوغران، لويس. **السياسات التربوية**. ترجمة: تمام الساحلي. ط1. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1990.
- ماثيو، ليبمان. **المدرسة وتربية الفكر**. ترجمة: إبراهيم يحيى الشهابي. دمشق. منشورات وزارة الثقافة. 1998.
- ليبس، يوليوس. **أصل الأشياء..بدايات الثقافة الإنسانية**. ترجمة: كامل إسماعيل. ط2. دمشق-بيروت-بغداد. دار المدى للثقافة والنشر. 2006.
- ماركوز، هربرت. **الإنسان ذو البعد الواحد**. ترجمة: جورج طرابيشي. ط1. بيروت. دار الآداب. 1969.
- ماكيفر، روبرت م. **تكوين الدولة**. ترجمة: حسن صعب. ط1. بيروت. دار العلم للملايين. 1966.
- مجموعة من الكتاب. **نظرية الثقافة**. ترجمة: علي سيد الصاوي. سلسلة عالم المعرفة-العدد223. الكويت. المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب. 1997.
- مجموعة من الباحثين. **الفلسفة والمدينة**. أعمال المؤتمر الفلسفي اللبناني العربي السادس 25-26 نيسان 2012. ط1. المركز الدولي لعلوم الإنسان-بيبلوس (جبيل)، لبنان. 2013.
- محمد، أحمد علي الحاج. **أصول التربية**. ط2. عمّان. دار المناهج للنشر والتوزيع. 2003.
- محمد، سهير عبدالعزيز. **التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي في ظروف اجتماعية متغيرة**. ط1. أبو ظبي. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. 2001.
- مراد، علي عباس. **جدلية الدين والسياسة في الفلسفة الإسلامية..دولة الشريعة عند ابن سينا**. ط1. بيروت-الجزائر ابن النديم للنشر والتوزيع-دار الروافد الثقافية. 2013.
- ــــ. **المجتمع المدني والديمقراطية**. ط1. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 2009.
- ــــ. **مشكلات إعادة بناء الدولة في البلدان العربية..حالة العراق 2003-2015**. ط1. دار ومكتبة قناديل. بغداد. 2016.
- المرنيسي، فاطمة. **ما وراء الحجاب..الجنس كهندسة اجتماعية**. ترجمة فاطمة الزهراء أزرويل. ط4. الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي ونشر الفنك. 2005.
- مرسي، محمد منير. **تاريخ التربية في الشرق والغرب**. القاهرة. عالم الكتب. 1983.
- المنوفي، كمال. **الثقافة السياسية للفلاحين المصريين**. ط1. بيروت. دار ابن خلدون. 1980.
- مونتاغيو، آشلي (تحرير). **البدائية**. ترجمة: محمد عصفور. سلسلة عالم المعرفة-العدد53. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1982.
- مونتسكيو. **روح الشرائع**. ترجمة: عادل زعيتر. القاهرة. دار المعارف. ج1-1953، ج2-1954.
- مونرو، بول. **المرجع في تاريخ التربية**. ج1. ترجمة: صالح عبدالعزيز. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. 1949.
- مهدي وسهيل والقيسي، عباس عبد وسعاد مجيد وماهر فاضل. **أسس التربية**. بغداد. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مديرية دار الكتب. 1993.

- ميالاريه، غاستون. **مدخل إلى التربية**. ترجمة: نسيم نصر. ط1. بيروت. منشورات عويدات. 1974.
- النجيحي، محمد لبيب. **الأسس الاجتماعية للتربية**. ط6. القاهرة. مكتبة الانجلومصرية. 1976.
- نصار، ناصيف. **في التربية والسياسة..متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنا؟**. ط2. بيروت. دار الطليعة للطباعة والنشر. 2005.
- هوبسباوم، أريك. **الأمم والنزعة القومية منذ عام 1780**. ترجمة: عدنان حسن. ط1. دمشق. دار المدى. 1999.
- هوركهايمر وأدورنو، ماكس وثيودور ف. **جدل التنوير..شذرات فلسفية**. ترجمة: جورج كتورة. ط1. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت. 2006.
- الهيتي، هادي نعمان. **ثقافة الأطفال**. سلسلة عالم المعرفة-العدد123. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1988.
- هيرتس، نورينا. **السيطرة الصامتة..الرأسمالية العالمية وموت الديمقراطية**. ترجمة: صدقي حطاب. سلسلة عالم المعرفة-العدد336. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 2007.
- ياسبرس، كارل. **فلاسفة إنسانيون**. ترجمة: عادل العوا. ط3. بيروت. منشورات عويدات. 1988.
- اليسوعي، الأب لويس معلوف. **المنجد في اللغة والإعلام**. ط37. بيروت. دار المشرق. 1998.
- اليسوعي، الأب وليم سيدهم (محرر). **المواطنة عبر العمل الاجتماعي والعمل المدني**. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. سلسلة مكتبة الأسرة. 2007.
- يكن، فتحي. **التربية الوقائية في الإسلام**. ط7. بيروت. مؤسسة الرسالة. 1997.
- يولاو، هاينز. **فن السلوك السياسي**. ترجمة: لجنة من الأساتذة الجامعيين. ط1. بيروت. دار الآفاق الجديدة. 1963.

الدراسات والبحوث:

- أحمد عبدالقادر عبد الباسط. **حول العلاقة الوظيفية بين التنشئة السياسية والتربية من خلال منظور التنمية الشاملة**. **مجلة العلوم الاجتماعية**. الكويت. جامعة الكويت. العدد4. 1979.
- إحسان محمد الحسن. **آثار التلفزيون الاجتماعية والنفسية على الأطفال**. **مجلة الجامعة المستنصرية**. بغداد. السنة6. العدد3. 1972.
- حسن مجيد العبيدي. **المواطنية والهوية في مشروع ناصيف نصار الفلسفي (بحث غير منشور)**. **أعمال المؤتمر الفلسفي اللبناني العربي الخامس**. بيروت. 2008.
- طلال عتريسي. **الحدود الأوربية للتربية**. **مجلة الفكر العربي**. بيروت. العدد21. 1981.
- قاسم حجاج. **العولمة والتنشئة السياسية**. **مجلة السياسة الدولية**. القاهرة. مؤسسة الأهرام. العدد159. يناير2005.
- كمال المنوفي. **التنشئة السياسية للطفل في مصر والكويت..تحليل مضمون المقررات الدراسية**. **مجلة السياسة الدولية**. القاهرة. العدد91. يناير1988.

- Merriam, Charles. **The Making of Citizens; A Comparative Study of Methods of Civic Training**. Chicago: Chicago University Press. 1931.
- Parsons, Talcot. **Social Structure & Personality**. New York. Free Press. 2ed printing. 1965.
- Pye, Lucian. **Aspects of Political Development**. Boston. Little & Brown Company. 1966.
- ——, & Verba, Sidney (eds). **Political Culture & Political Development**. New Jersey. Princeton University Press. 1965.
- Row, Eric. Modern politics: An Introduction to Behavior and Introduction to Behavior and Institutions, (London: Routledge and kegan Paul, 1969).
- Ruth Wodak. Critical Discourse Analysis at the end of the 20th century. In: Research on language & Social Interaction, 32, 1999.
- Seligman, Edwin R. A. (ed). Encyclopedia of the Social Sciences. New York. Macmillan Company. 1998. Vol 13. Socialization. By: Cole, G. D. H.
- Sills, David L (edit). International Encyclopedia of the Social Science. New York. Macmillan Com & Free Press. 1968.
- Greenstein, Fred. Political Socialization. Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. 4.
- Pye, Lucian. Political Culture. Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. 12.
- Teun A. van Dijk, Discourse Semantics and Ideology, Discourse & Society, Vol. 6, No. 2, 1995.

المواقع الالكترونية:

- بن صنيتان، محمد. الهندسة الاجتماعية (دراسة في المفهوم والوظائف مطبقة على الحالة السعودية). مركز آفاق للدراسات والبحوث. موقع آفاق.
- عبدالحكيم، أكمل. الهندسة الاجتماعية..لأغراض صحية. موقع جريدة الاتحاد الإماراتية.
- غرامشي، انطونيو. كراسات السجن لانطونيو غرامشي. **القسم الثاني**: 2. ملاحظات حول السياسة، 3. الأساليب الأمريكية والفردية، **القسم الثالث**: فلسفة الممارسة. ترجمة: عادل غنيم. دار المستقبل العربي. القاهرة. 1994. موقع جريدة المناضل/ ة.
- كاب، سامي، علم الهندسة الاجتماعية للإنسان المعاصر. موقع الحوار المتمدن.
- مرقس، سمير. الهندسة الاجتماعية والسياسية. موقع الدكتورة سلوى عزازي للأبحاث والدراسات.
- Teun A. van Dijk, Critical Discourse Analysis,1998, www, hum.uva.nl/teun/cda.htm, (Accessed 12-1-2005).

هذا الكتاب

أكاد أزعم هنا، وعسى أن أكون مصيبا وصادقا في زعمي، أن هذا الكتاب جديد تماما على المكتبة العربية في عنوانه الذي لم أجد له نظيرا فيها، وهو أيضاً، وعلى قدر علمي المتواضع، جديد في نظرته لموضوعه وأسلوب تعامله معه، تعاملا جمع بين العمومية والتخصص في هذا الموضوع من جهة، والتركيز على بعديه الاجتماعي والسياسي من جهة ثانية، والربط بين القديم والحديث والمعاصر من مساراته من جهة ثالثة. وإذا كان من المسلّم به أن الإنسان صناعة الإنسان، وأن الإنسانية الاجتماعية والمواطنة السياسية، صناعة اجتماعية، على تفاوت في تقدير النصيب الإنساني في هذه الصناعة، فإن تفاصيل ذلك كله لم تحظ في اللغة العربية من قبل بدراسة جامعة، كما حاول هذا الكتاب أن يدرسها في أصولها، ودواعيها الاجتماعية والسياسية، الفردية والمجتمعية، وتأسيساتها النظرية، وتطبيقاتها العملية، والتحولات الحادثة في تلك الدواعي والتأسيسات والتطبيقات قديما وحديثا.

ولكن هذا، لا يمنع من الإقرار أيضاً، بأن كل ما قد يقال عن حسنات هذا الكتاب وايجابياته، لا يمكن أن ينزهه عن السيئات والسلبيات التي لا بد أن يكون حافلا بها، لأنه أولاً نتاج إنساني، ولا بد لكل نتاج إنساني أن يكون ناقصا وقاصرا، نقصان وقصور الإنسان الذي أنتجه، ولأنه ثانياً يعالج موضوعا على قدر من الأهمية والاتساع والشمول.

لقد تطلّب انجاز هذا الكتاب جهدا مضنيا، ليس فقط بسبب البحث الدائب والدائم عن مصادره، وصياغة مقدماته ونتائجه، وترتيب وعرض أفكاره، بل وأيضاً بسبب التفكير أصلا وابتداء في ذلك كله طوال سنوات، حتى أتيحت الفرصة أخيرا لاكتماله في صيغته النهائية التي أرجو بعد ذلك العناء وتلك المعاناة، أن تكون على قدر من الصواب والموضوعية والجدوى النظرية والعملية، تجعله جديرا بجهد ووقت من يكون مستعدا للتضحية بهما للتصدي لقراءته، وعلى ما يراودني من أمل كبير في بلوغ هذا الهدف أو بعض منه، فإني اعتذر إن لم أفعل، ولن أفعل ولو حرصت..

ابن النديم للنشر والتوزيع
الجزائر: حي 180 مسكن عمارة 3
محل رقم 1، المحمدية
تلفاكس: 88 97 25 41 213+
خلوي: 03 76 20 661 213+
email: nadimedition@yahoo.fr

دار الروافد الثقافية ـ ناشرون
الحمراء - شارع ليون - برج ليون، ط6
بيروت-لبنان - ص. ب. 113/6058
خلوي: 28 28 69 3 961+
هاتف: 37 04 74 1 961+
email: rw.culture@yahoo.com

ISBN 978-9931-599-20-3

